

TAMPEREEN YLIOPISTO

Moraalikasvatus elämäkatsomustiedossa
oppimateriaalin kehittäminen 3.–4. luokan opetukseen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ELLA MATTSSON

HELI NISSINEN

Lokakuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ELLA MATTSSON & HELI NISSINEN: Moraalikasvatus elämäkatsomustiedossa – oppimateriaalin kehittäminen 3.–4. luokan opetukseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 79 sivua, 22 liitesivua

Lokakuu 2017

Tutkielma oli kehittämistutkimus, jonka tarkoituksena oli kehittää tapaa, jolla opettajat käsittelevät moraalin ja etiikan kysymyksiä elämäkatsomustiedon opetuksessa 3.–4. luokan oppilaiden kanssa. Tavoitteena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat moraalikasvatusta ja miten kandidaatin tutkielmassa luotu oppimateriaali tukee sen toteutumista. Lisäksi selvitettiin, miten oppimateriaalia tulisi kehittää eteenpäin.

Tutkielman teoriakatsaus koostui elämäkatsomustiedon oppiaineen sekä moraalin kehityksen ja sen tukemisen aiheista. Elämäkatsomustiedon oppiaineesta käsiteltiin oppiaineen historiaa, opetussuunnitelmaa ja didaktiikkaa. Moraalin kehitys ja sen tukeminen sisälsi moraalin kehityksen, moraalikasvatuksen sekä ystävyys-teeman käsittelyn.

Tutkimukseen osallistui kolme elämäkatsomustietoa opettavaa opettajaa ja heidän 3.–4. luokan elämäkatsomustiedon opetusryhmänsä. Keväällä 2017 ryhmillä oli opetusjakso, jonka aikana he tekivät opettajien johdolla oppimateriaalin. Opetusjakson päätteeksi oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin ja opettajat haastateltiin. Lisäksi oppilaiden tekemät oppimateriaalit kerättiin tarkastelua varten. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sisällönanalyysiä, laadullisen aineiston kvantifiointia sekä keskiarvojen ja tyyppiarvojen laskemista.

Keskeisiä tuloksia oli kolme. Opettajat käsitelivät moraalikasvatusta pääasiassa keskusteluja käyttäen. Keskustelut yhdistetään opetuksessa monenlaisiin tehtäviin, kuten draamatehtäviin ja tarinoihin, jotka tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan keskustelujen käymiselle. Oppimateriaali tuki moraalikasvatusta sen ystävyys-teeman, tarinoiden ja tehtävien avulla. Ystävyys-teema liittyy olennaisesti elämäkatsomustiedon oppisisältöihin ja on kytköksissä oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Tällöin oppimisesta tulee oppilaille merkityksellisempää. Oppimateriaalin tarinat ja monipuoliset tehtävät synnyttävät ja ylläpitävät oppilaiden motivaatiota. Oppimateriaalia tulisi kehittää jatkossa tarinoita lisäämällä, joitakin tehtävänantoja selkiyttämällä sekä lisäämällä mahdollisuuksia eriyttää opetusta. Lisäksi oppimateriaaliin halutaan tuoda enemmän keskusteluun ohjaavia tehtäviä. Oppimateriaalia tullaan kehittämään saatujen tulosten perusteella pro gradu -tutkielman valmistumisen jälkeen.

Avainsanat: elämäkatsomustieto, moraalikasvatus, oppimateriaali, kehittämistutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	TAUSTAA	7
2.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	8
3	ELÄMÄNKATSOMUSTIETO JA SEN OPETUS	10
3.1	KATSOMUSAINEIDEN OPETUS	10
3.2	ELÄMÄNKATSOMUSTIETO PERUSKOULUN OPIAINEENA	12
3.3	ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON OPETUSSUUNNITELMA	13
3.4	ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON DIDAKTIikka	14
3.4.1	<i>Oppimateriaali elämänkatsomustiedon opetuksessa</i>	<i>16</i>
3.4.2	<i>Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali</i>	<i>18</i>
4	MORAALIN KEHITYS JA SEN TUKEMINEN	20
4.1	MORAALIN KEHITYS	20
4.2	MORAALIKASVATUS	23
4.3	MORAALIKASVATUS ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON OPETUSSUUNNITELMAN AIHEALUEENA	25
4.4	YSTÄVYYS MORAALIN KEHITTÄJÄNÄ	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	KEHITTÄMISTUTKIMUS	30
5.2	AINEISTON KERÄÄMINEN	34
5.2.1	<i>Oppimateriaalikokeilu</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Haastattelu</i>	<i>36</i>
5.2.3	<i>Kysely</i>	<i>38</i>
5.2.4	<i>Oppilaiden oppimateriaalit</i>	<i>39</i>
6	ANALYYSI	41
6.1	SISÄLLÖNANALYYSI	42
6.2	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI: HAASTATTELUAINEISTO	43
6.2.1	<i>Opetussuunnitelman anti moraalikasvatukseen</i>	<i>44</i>
6.2.2	<i>Tärkeitä sisältöjä moraalikasvatuksessa</i>	<i>45</i>
6.2.3	<i>Moraalikasvatuksen toteuttaminen</i>	<i>46</i>
6.2.4	<i>Moraalikasvatuksen haasteet</i>	<i>48</i>
6.2.5	<i>Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tuki moraalikasvatukselle</i>	<i>49</i>
6.2.6	<i>Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin kehittämistarpeet</i>	<i>52</i>
6.3	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI: KYSELYLOMAKE	53
6.3.1	<i>Oppilaiden aiemmat kokemukset moraalikasvatuksesta</i>	<i>53</i>
6.3.2	<i>Oppilaiden mielipiteet Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalista</i>	<i>54</i>

6.4	TUTKIMUSaineiston ANALYYSI: OPPIMATERIAALIT	57
7	TULOKSET	60
7.1	MITEN OPETTAJAT KÄSITTELEVÄT MORAALIKASVATUSTA ELÄMÄNKATSOMUSTIEDOSSA	60
7.2	MITEN FILIASIUMIN YSTÄVYKSET -OPPIMATERIAALI TUKEE MORAALIKASVATUSTA	61
7.3	MITEN FILIASIUMIN YSTÄVYKSET -OPPIMATERIAALIA TULISI KEHITTÄÄ.....	62
8	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	64
9	POHDINTA	69
	LÄHTEET.....	74

1 JOHDANTO

Yksilön autonomisen identiteetin kehittymiselle on oleellista, että hänelle kehittyy vahva moraalinen identiteetti, jotta hän uskaltaa tehdä itsenäisiä moraalisia päätöksiä demokraattisessa yhteiskunnassa (Hellsten 1996, 51). Elämäkatsomustiedon oppiaineen lähtökohtana on oppilaan identiteetin, katsomuksen ja moraalien kehittyminen. Oppiaineen taustalla on monia taustatieteitä, jotka vaikuttavat sen opetussuunnitelman ja opetuksen käytännön toteutuksen muodostumiseen. (Salmenkivi 2007, 86.)

Elämäkatsomustieto on ollut peruskoulun oppiaineena vuodesta 1985 lähtien (VATA ry 2014). Elämäkatsomustieto on vakiinnuttanut asemansa yleissivistävän perusopetuksen oppiaineena (Kotkavirta 2007, 113). Oppilasmäärät tässä oppiaineessa ovat kasvaneet 2010-luvulla merkittävästi. Vuonna 2010 peruskoulun vuosiluokilla 1–6 elämäkatsomustietoa opiskeli 3,2 % oppilaista. Vastaava luku vuonna 2016 oli 6,6 %, joka tarkoittaa 24 018 oppilasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2016.)

Elämäkatsomustiedon keskeisiä tavoitteita ovat kulttuurinen yleissivistys, ajattelun taidot ja ihmisoikeusetiikka. Nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan käsittelemällä esimerkiksi kulttuuri-identiteettiä, ihmissuhteita, moraalista kasvua, yhteiskuntasuhdetta ja kansalaisetiikkaa. (Honkala 1999, 108.) Nämä näkyvät valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jotka asettavat jokaiselle oppiaineelle tehtävän, tavoitteet ja sisällön (Opetushallitus 2014). Moraalisten kysymysten käsittely on siis olennainen osa elämäkatsomustiedon opetusta. Yksilön kyky nähdä itsensä erillisenä toisista ja taito asettua toisen asemaan toimivat pohjana moraalien kehitykselle (Healy 2011, 448). Näitä taitoja lapset harjoittelevat ystävyysuhteiden kautta (Nurmi ym. 2014, 122; Salmivalli 2005, 97–98). Voidaan myös sanoa, että sitoutuminen ystävyyteen on sitoutumista moraaliseen päätösten tekemiseen, eli se itsessään on jo moraalista toimintaa (Healy 2011, 448). Onkin erittäin luonnollista ja perusteltua, että ystävyyttä, ystävyysuhteiden luomista ja niiden ylläpitämistä käsitellään osana koulun moraalikasvatusta.

Tämä pro gradu -tutkielma on osa kandidaatin tutkielmassa aloitettua kehittämisprosessia, joka tähtää elämänskatsomustiedon oppimateriaalin tuottamiseen. Kandidaatin tutkielman tuotoksena syntyi elämänskatsomustiedon oppimateriaali, joka käsittelee ystävyys-teemaa, ja sen tarkoituksena on toimia moraalikasvatuksen tukena. Tämä tutkielma on kehittämistutkimus, jonka tarkoituksena on kehittää tapaa, jolla opettajat käsittelevät moraalin ja etiikan kysymyksiä elämänskatsomustiedon opetuksessa 3.–4. luokalla. Tavoitteenamme onkin selvittää, miten opettajat toteuttavat moraalikasvatusta ja miten luomamme oppimateriaali tukee sen toteutumista. Lisäksi haluamme selvittää, miten oppimateriaalia tulisi kehittää eteenpäin, jotta se tukisi moraalikasvatusta paremmin.

Pro gradu -tutkielmamme teoriaosuus koostuu kahdesta pääosiosta. Käsittelemme ensiksi elämänskatsomustietoa peruskoulun oppiaineena. Osiossa perehdytään elämänskatsomustiedon historiaan, sen nykyiseen opetussuunnitelmaan sekä elämänskatsomustiedon didaktiikkaan. Toinen osio teoriasta koostuu moraalin kehityksen ja sen tukemisen käsittelystä. Tarkastelemme siinä etiikan ja moraalin käsitteitä, miten yksilön moraalinen ajattelu kehittyy ja miten sitä voidaan tukea. Lisäksi selvitämme, miten ystävyys ja sen käsittely koulussa kehittävät moraalista ajattelua.

Halusimme tutkimukseen mukaan sekä opettajien että oppilaiden näkökulman moraalikasvatuksesta ja oppimateriaalistamme. Siihen osallistui kolme elämänskatsomustietoa opettavaa opettajaa ja heidän 3.–4. luokan elämänskatsomustiedon opetusryhmät. Ryhmillä oli opetusjakso, jonka aikana he tekivät oppimateriaalin. Opetusjakson jälkeen oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin, ja heiltä kerättiin oppimateriaalit tarkasteltaviksi. Lisäksi haastattelimme opettajat henkilökohtaisesti. Analyysissä hyödynsimme sisällönanalyysiä sekä laadullisen aineiston kvantifiointia. Osa kyselylomakkeiden vastauksista oli hahmotettavissa helpoiten tyyppiarvojen ja keskiarvojen kautta. Tutkimuksen tuloksia käsittelemme luvussa 7, jonka jälkeen pureudumme tutkielman luotettavuuteen ja eettisyyteen. Lopuksi pohdimme tutkielmamme onnistumista kokonaisuutena ja esitämme jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa tekemällemme kandidaatin tutkielmalle, jonka tuotoksena syntyi Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali 3.–4. luokan elämänskatsomustiedon opetukseen. Tässä luvussa perehdymme niihin taustoihin, jotka yhdistävät pro gradu -tutkielman kandidaatin tutkielmaan. Lisäksi esittelemme tämän tutkielman tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset.

2.1 Taustaa

Koulussa moraalisten ja eettisten kysymysten käsittely on perinteisesti sisältynyt uskonnon opetukseen. Tämän seurauksena uskonnonvapauslain nojalla oppiaineesta vapautetuilla oppilailla ei juurikaan ollut mahdollisuutta osallistua moraalikasvatukseen ennen elämänskatsomustiedon syntymistä. (Salmenkivi 2003, 32, 35.) Elämänskatsomustiedon opetuksen perustana on esimerkiksi YK:n ihmisoikeussopimuksissakin painotettu yleishumaani eetos, ja se on sitoutunut suomalaisen peruskoulun arvokäsityksiin (Hakala 2013, 71). Elämänskatsomustiedon opetus kuitenkin elää ajassa, ja sen suuntaa ohjaavat sen hetkisen ajan vaatimukset. Elämänskatsomustiedolle on muodostunut tähän päivään mennessä selkeästi kaksi toisiinsa tiiviisti liittyvää aluetta, joilla sen opetus peruskoulussa liikkuu: erilaisten ajattelutaitojen kehittäminen sekä moraalin kehittäminen. (Heinlahti & Elo 2003, 7.)

Elämänskatsomustiedon opetukseen on tarjolla huomattavan vähän oppimateriaalia verrattuna muihin peruskoulun oppiaineisiin (Kotkavirta 2003, 41). Kandidaatin tutkielmassamme halusimmekin luoda oppimateriaalia elämänskatsomustiedon opetukseen. Heinonen (2005, 2) on tehnyt väitöstutkimuksen, jossa hän tutkii oppimateriaalien mahdollista vaikutusta koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja opetuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Hyödynsimme oppimateriaalin tekemisessä väitöstutkimuksessa esitettyä Leinon (1989) strategiaa oppimateriaalin laatimiselle. Kandidaatin tutkielmassa toteutimme strategian ensimmäiset kaksi vaihetta, minkä myötä keväällä 2016 valmistui Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali. Seuraavat strategian vaiheet koskevat

oppimateriaalin kokeilemista käytännössä ja sen kehittämistä, jotka toteutetaan osana tätä pro gradu -tutkielmaa. Strategia sisältää kokonaisuudessaan kuusi vaihetta:

- 1. Oppimateriaaleille asetettavista tavoitteista keskustelu ja sopiminen*
- 2. Yksityiskohtaisten luonnosten laatiminen kunkin oppimateriaalin osan tavoitteista, sisällöistä ja tehtävistä*
- 3. Alustavan oppimateriaalin kokeilu ja käyttökokemusten kerääminen havainnoimalla ja haastatteleamalla sekä opettajia että oppilaita*
- 4. Oppimateriaalin kokeilun järjestäminen ja tiedon kerääminen sen tehokkuudesta erilaisissa tilanteissa*
- 5. Oppimateriaalin lopullinen laatiminen ja sen käyttöönotto sekä tiedottaminen [---]*
- 6. Oppimateriaalin laadun kontrolli, palautteen kerääminen käyttäjiltä ja oppimateriaalin edelleen kehittäminen.*

(Heinonen 2005, 33.)

Pro gradu -tutkielmassamme toteutuu oppimateriaalin kokeilu, käyttökokemusten kerääminen ja niiden arviointi. Aineiston analyysin perusteella tapahtuva oppimateriaalin kehittäminen ja lopullinen käyttöönotto rajautuvat tämän pro gradu -tutkielman ulkopuolelle. Syynä tähän olivat tutkielmaan käytettävissä olevat resurssit.

Oppimateriaalimme harjoittaa moraalisten ja eettisten kysymysten käsittelyä sekä niihin liittyviä valintoja. Se noudattaa valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) elämänskatsomustiedon tavoitteita. Oppimateriaali käsittelee ystävyyttä, sillä sen kautta on luonteva keskustella moraalisisista ja eettisistä kysymyksistä 3.–4. luokan oppilaiden kanssa.

2.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on kehittää tapaa, jolla opettajat käsittelevät moraalien ja etiikan kysymyksiä elämänskatsomustiedossa 3.–4. luokan oppilaiden kanssa. Tämä edellyttää taustaselvitystä siitä, miten opettajat käsittelevät moraalikasvatusta elämänskatsomustiedon opetuksessa. Tutkimuksessa tarjoamme siihen osallistuville opettajille elämänskatsomustiedon

opetukseen kehitetyn Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin ja selvitämme, miten se tukee moraalikasvatuksen toteutumista sekä miten sitä tulisi kehittää jatkossa.

Tutkimuskysymyksiksi muodostui kolme kysymystä:

1. Miten opettajat käsittelevät moraalikasvatusta elämänkatsomustiedossa?
2. Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali tukee moraalikasvatusta 3.–4. luokan elämänkatsomustiedon opetuksessa?
3. Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalia tulisi kehittää?

3 ELÄMÄNKATSOMUSTIETO JA SEN OPETUS

Elämänkatsomustieto on oppiaine, joka keskittyy oppilaan oman identiteetin, katsomuksen ja moraalien kehityksen tukemiseen (Salmenkivi 2007, 86). Sillä on monitieteinen tausta (Salmenkivi 2007, 86) ja sitä pidetään hallinnollisesti uskonnon rinnakkaisaineena (Tomperi 2013b, 92). Tässä luvussa tutustumme elämänkatsomustietoon peruskoulun oppiaineena. Perehdymme lisäksi sen historiaan, opettamisen ominaispiirteisiin sekä siihen, miten valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät sitä. Käsitlemme myös oppimateriaalia osana elämänkatsomustiedon opetusta sekä esittelemme luomamme elämänkatsomustiedon oppimateriaalin, Filiasiumin ystävykset. Aloitamme kuitenkin yleisellä katsauksella katsomusaineiden opetukseen suomalaisessa peruskoulussa.

3.1 Katsomusaineiden opetus

Termi ”katsomusaine” on otettu virallisesti käyttöön vuonna 1993 (Pyysiäinen 2000, 10), ja sillä viitataan yleissivistävän opetuksen piirissä uskontoon, elämänkatsomustietoon ja filosofiaan (Kallioniemi 2007, 41; Pyysiäinen 2000, 13). Katsomusaineista alakoulussa opetetaan uskontoa ja elämänkatsomustietoa (Opetushallitus 2014), ja tässä pro gradu -tutkielmassa rajaammekin käsitteen ”katsomusaine” koskemaan näitä kahta alakoulussa opetettavaa oppiainetta. Suomessa on käytössä katsomusaineiden monimuotoisen opetuksen malli, joka velvoittaa kuntia tarjoamaan oppilaille heidän katsomustaan vastaavaa katsomusopetusta (Sakaranaho 2007, 14).

Uskonnolla ja elämänkatsomustiedolla on paljon yhteistä, kuten etiikan opettaminen sekä maailmankuvan perusteiden ja arvioinnin pohtiminen (Tomperi 2013a, 61). Katsomusaineiden opetus ei perustu pelkkään tiedollisen aineksen opettamiseen, vaan se keskittyy paljolti oppilaiden henkisen kasvun sekä eettisen ajattelun tukemiseen. Opetuksessa tarkastellaan erilaisia uskomuksia, katsomuksia ja elämäntapoja sekä nostetaan esiin erilaisuuden ja suvaitsevaisuuden elementit. (Kallioniemi 2007, 42.) Katsomusaineet tarjoavatkin oman näkökulmansa muun muassa kulttuuriseen lukutaitoon, joka voidaan nähdä erilaisten kielellisten symbolien ja niiden

merkitysten ymmärtämisenä sekä kulttuuristen rakenteiden hahmottamisena. Kulttuurisen lukutaidon avulla on mahdollista oppia ymmärtämään itseään sekä toisia. (Kallioniemi 2007, 43.) Yksi tärkeimmistä katsomusaineiden tehtävistä on tukea oppilaan oman identiteetin kehittymistä (Kallioniemi 2007, 48). Tomperi (2013a) toteaaakin, että “[katsomusaineilla] on erittäin painava kasvatuksellinen ja sivistyksellinen merkitys” (Tomperi 2013a, 61).

Elämänkatsomustiedon opetukseen osallistuvat uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat sekä ne oppilaat, joiden uskontoa ei opeteta kyseisessä koulussa. Lain mukaan opetuksen järjestäjä on velvollinen järjestämään elämänkatsomustiedon opetusta, mikäli sen opetukseen osallistuvia oppilaita on alueella vähintään kolme. (Opetushallitus 2016.) Elämänkatsomustieto voidaan nähdä uskonnon opetuksen rinnakkaisaineena, mutta se eroaa uskonnon opetuksesta siinä, että se ei ole sidottu mihinkään katsomusjärjestelmään. Tämän vuoksi helposti kuvitellaan, että elämänkatsomustieto on arvovapaa oppiaine. Mikään oppiaine ei kuitenkaan voi olla täysin arvoneutraali, ja elämänkatsomustietokin perustaa arvonsa suomalaisen koululaitoksen arvoperustaan. Oleellisina lähtökohtina pidetään ihmisoikeusetiikkaa, demokratiaa, väkivallattomuutta ja myönteistä monikulttuurisuutta. (Tomperi 2013b, 92.)

Hakala (2013, 71) tiivistää elämänkatsomustiedon lähtökohdan, jonka mukaan jokaisen ihmisen elämänkatsomus ja identiteetti rakentuvat monenlaisten tekijöiden vaikutuksesta. Koska elämänkatsomustieto on laajasti sivistyksellinen oppiaine, joka perustuu useaan taustatieteeseen, se pystyy hyödyntämään kaikkien niiden erilaisia näkökulmia tässä prosessissa. Poikkitieteellisyys mahdollistaa oppilaiden identiteetin tarkastelun kokonaisvaltaisesti hyödyntäen oppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia. (Hakala 2013, 72.) Kotkavirta (2007, 113) kuitenkin kritisoi sitä, että elämänkatsomustiedon opetuksen käytännön ratkaisut toteutetaan enemmän poliittisten kompromissien, hallinnollisten linjausten sekä lyhytkatseisten käytännön päätösten pohjalta kuin oppilaiden persoonallisen kasvun tarpeiden perusteella. Tomperi (2013b) huomauttaa, että elämänkatsomustiedon opetukseen ei järjestetä päteviä opettajia ja opetuksen tueksi harvoin hankitaan oppikirjoja. Lisäksi opetus järjestetään monesti lukujärjestyksen hankalimmissa paikoissa ja tapahtuu usein yhdysryhminä. Joskus opetetaan jopa kaikkia alakoulun vuosiluokkia yhdessä. Tämä vaikeuttaa opetussuunnitelman toteuttamista. (Tomperi 2013b, 92.)

3.2 *Elämäkatsomustieto peruskoulun oppiaineena*

Uskonnonvapaus puhutti Suomessa jo 1880-luvulla, ja laki uskonnonvapaudesta säädettiin lopulta vuonna 1923. Tämän myötä uskontokuntiin kuulumattomat oppilaat vapautettiin tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta. Oppilaiden ei tarvinnut myöskään osallistua uskonnonopetukseen, jos he kuuluivat eri uskontokuntaan, kuin minkä opetusta koulussa tarjottiin. Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta vapautetuille oppilaille opetettiin oppiainetta nimeltä uskonnonhistoria ja siveysoppi. Oppiaineen opetus ja sisällöt pysyivät hyvin pitkälti samanlaisina, uskonnollisen viitekehyksen määrittäminä, aina 1980-luvulle asti, jolloin peruskoulu-uudistuksen myötä myös katsomusopetus uudistui. Vuonna 1983 eduskunta hyväksyi lakiesityksen, jonka mukaan elämäkatsomustietoa opetetaan, kun koulussa tai lukiossa on vähintään kolme koulun yleisestä uskonnon opetuksesta uskonnonvapauslain mukaisesti vapautettua oppilasta. Kevättalvella 1985 kouluhallitus vahvisti peruskoulun elämäkatsomustiedon oppimäärän. (Salmenkivi, Elo, Tomperi & Ahola-Luttila 2007, 125–135; VATA ry 2014.)

Elämäkatsomustieto on peruskoulun oppiaineista nuorimpia. Sillä ei ole oppiaineena samanlaista vuosikymmenien aikana pitkälle kehittynyttä asemaa ja historiaa, kuten monilla muilla oppiaineilla. (Heinlahti & Elo 2003, 6.) Elämäkatsomustieto on vakiinnuttanut asemansa yleissivistävän perusopetuksen oppiaineena, ja sen tavoitteista ja luonteesta on saavutettu yksimielisyys (Kotkavirta 2007, 113). Elämäkatsomustiedon keskeisiksi tavoitteiksi voidaan määritellä kulttuurinen yleissivistys, ajattelun taidot sekä ihmisoikeusetiikka. Tavoitteet pyritään saavuttamaan käsittelemällä esimerkiksi kulttuuri-identiteettiä, ihmissuhteita, moraalista kasvua, yhteiskuntasuhdetta ja kansalaisetiikkaa. (Honkala 1999, 108.)

Elämäkatsomustiedon oppilasmäärät ovat kasvaneet Suomessa merkittävästi 2010-luvulla. Vuonna 2010 elämäkatsomustietoa opiskeli vuosiluokan 1–6 oppilaista 11 110, kun vuonna 2016 lukumäärä oli noussut jo 24 018 oppilaaseen. Vuosina 2010–2016 oppilasmäärät kasvoivat siis 3,4 prosenttiyksiköllä eli 12 908 oppilaalla. Taulukosta 1 voi havaita tämän oppilasmäärien kasvun vuosina 2010–2016. (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2016.)

TAULUKKO 1. Elämäkatsomustiedon oppilasmäärät vuosiluokilla 1–6 vuosina 2010–2016.

	2010	2012	2014	2016
Oppilasmäärä yhteensä 1.–6. luokilla	11 110	14 305	18 597	24 018
Oppilaiden osuus kaikista 1.–6. luokan oppilaista	3,2 %	4,1 %	5,5 %	6,6 %

(Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2016.)

3.3 *Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelma*

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, eli POPS 2014, on Opetushallituksen laatima määräys, joka sisältää opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on noudattaa määrättyjä tavoitteita ja sisältöjä laadittaessa paikallisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen. (Opetushallitus 2017.) Voimassa oleva opetussuunnitelma heijastaa aina sen hetken yhteiskunnan arvoja ja käsityksiä kasvatuksesta sekä sen tavoitteista (Kallio 2005, 41). Koska elämäkatsomustiedolla on monitieteinen tausta ja suhteellisen lyhyt historia, sillä ei ole samanlaisia vakiintuneita roolia tai menetelmiä kuin monilla muilla oppiaineilla. Tästä johtuen opetussuunnitelmalla on erityisen tärkeä merkitys elämäkatsomustiedon roolin, menetelmien ja tavoitteiden osoittamiseksi. (Heinlahti & Elo 2003, 6.)

POPS 2014 mukaan elämäkatsomustiedon ydintehtävänä on edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää. Lisäksi elämäkatsomustiedon kohdalla painotetaan ihmisten kykyä vaikuttaa aktiivisesti omaan ajatteluun ja toimintaan. Tällä tarkoitetaan niin oppilaiden opiskelua ja oppimista kuin koulun ulkopuolista elämää. Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelma asettaa myös tehtäväksi sovittaa opetus ja opiskelu oppilaan omaan ajattelu- ja kokemusmaailmaan. Elämäkatsomustiedon opetuksen tehtävänä on myös kehittää oppilaan valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitseväiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi, mikä osoittaa elämäkatsomustiedon tavan ymmärtää ihmiset kulttuuriaan uusintavina ja luovina

toimijoina. Nämä toimijat kokevat ja tuottavat merkityksiä ollessaan vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. (Opetushallitus 2014, 253.)

Elämäkatsomustiedon tavoitteena on kasvattaa täysivaltaisia, demokraattisia kansalaisia, jotka toimivat globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa. POPS 2014 tuo esiin myös edellytykset tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Elämäkatsomustiedon opetuksen tulee olla katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamista monipuolisesti. Tämän lisäksi oppilaan eettisen ja kriittisen ajattelu- ja toimintakyvyn sekä oppimisen taitoja tulee kehittää. Kaiken taustalta tulisi löytyä oppilaan avoin ja pohdiskeleva asenne sekä perusteita etsivä, asiayhteydet hahmottava, tilannetajuinen ja itseään korjaava ajattelutapa. (Opetushallitus 2014, 253.)

3.4 *Elämäkatsomustiedon didaktiikka*

Puhuttaessa elämäkatsomustiedon opetuksesta ei tarkoiteta, että opettaja opettaa oppilaalle jonkin tietyn, valmiiksi määritellyn elämäkatsomuksen periaatteita. Kyse on enemmänkin siitä, että opettaja tarjoaa oppilaalle tukea ja mahdollisuuksia oman elämäkatsomuksensa muodostamiseen. (Peltonen & Heikkinen 1995, 195.) Elämäkatsomustiedon opetuksessa pyritään sosio-emotionaalisten taitojen kehittämiseen. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi kehittynyt myötäelämisen kyky, itseilmaisu- ja kommunikaatiotaidot, suvaitsevaisuus sekä herkkyyss tunnistaa, ymmärtää ja kunnioittaa toisten ihmisten arvostuksia ja tunteita. (Tomperi 2003, 23.)

Elämäkatsomustieto on käytännöllisen identiteetin rakentumista tukeva oppiaine. Kysymys onkin siitä, mitä ja miten jokainen meistä yksilönä käytännössä elää ja toimii sekä siitä, miten me hahmotamme itseämme ja ympäröivää maailmaa. Niinpä elämäkatsomustiedon voidaan nähdä muodostuvan maailmansuhteiden, ihmissuhteiden ja vastaavien itsesuhteiden kerrostumista. Nämä suhteet ohjaavat elämäkatsomustiedon oppituntien kasvatuksellisia tavoitteita sekä niitä vastaavia tiedollisia sisältöjä, jotka lopulta muodostavat jäsentyneen ja perusteltavissa olevan kokonaisuuden. (Kotkavirta 2003, 43, 47.)

Käytännöllinen identiteetti koostuu kysymyksistä, jotka koskevat yksilön identiteetin suhdetta käytännön elämään. Nämä kysymykset koskettavat muun muassa yksilön haluja ja motiiveja tehdä

asioita sekä hänen tavoitteitaan ja arvostuksiaan. Yksilön suhde asioihin, tilanteisiin ja ihmisiin muodostuu käytännöllisen identiteetin kautta. Käytännöllinen identiteetti rakentuu ajan kuluessa, ja yksilö tulee siitä jatkuvasti tietoisemmaksi. Vaikka käytännöllinen identiteetti sisältää yleisiä rakenteita sekä muodostuu erilaisten sosiaalisten tilanteiden kautta, on sen sisältö silti jokaiselle henkilökohtainen ja ainutlaatuinen. (Kotkavirta 2007, 118–119.) Kotkavirta (2007, 119) kirjoittaa ajatusmallista, jonka mukaan yksilön sosiaalisten suhteiden kautta voidaan käsitellä elämäntiedon keskeisiä aihealueita. Käsittelemme tätä mallia lisää luvussa 4.4.

Elämäntiedon, kuten muidenkin katsomusaineiden, opetuksen laatua on vaikea arvioida, sillä niissä ei ole selkeästi rajattuja oppisisältöjä eikä voida mitata konkreettisia opittuja taitoja (Kallioniemi 2007, 44). Tämän vuoksi elämäntiedon opettamiseen vaaditaan omanlaistaan toimintakulttuuria, joka ottaa huomioon oppiaineen monisyisen luonteen. Elämäntiedon opetuksen keskeisimpänä tehtävänä voidaan pitää oppilaiden identiteetin ja maailmankuvan kehittämistä. Kun kyse on sosiokulttuurisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta, joka koskettaa oppilaan koko persoonaa, tulee opetuksen olla hänelle merkityksellistä sekä ammentaa hänen kokemusmaailmastaan. Monesti opetuksen ongelmaksi muodostuu, että siinä ei painoteta sellaista pedagogista viitekehystä, joka ottaa huomioon oppilaan oman arkielämän. (Kallioniemi 2007, 48.) Kotkavirta (2007, 122) kuitenkin huomauttaa, että opetuksessa pitää kunnioittaa oppilaiden yksityisyyttä ja henkilökohtaista koskemattomuutta, vaikka opetuksessa pyritään kiinnittämään oppilaiden omaan elämään.

Elämäntiedon opetus, kuten muidenkin oppiaineiden opetus, tapahtuu aina tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, mikä näkyy opetuksessa. Kun opetuksesta vastaa vanhempaa sukupolvea edustava opettaja, hänen ja oppilaiden välillä vallitsee kulttuuriero. Opettaja on sosiaalistunut erilaiseen maailmaan, jolloin hänen siirtämänsä ajatukset saattavat poiketa oppilaiden ajatuksista. Kaikkia vallitsevan kulttuurin tapoja ei ole mielekästä siirtää eteenpäin kasvavalle sukupolvelle. On siis tiedostettava, että oppilas muodostaa itsenäisenä toimijana omat käsityksensä ja valintansa liittyen elämään ja maailmaan. Oppilaalta on vaadittava kriittistä tarkastelua omia ja kulttuurinsa arvoja kohtaan. (Peltonen & Heikkinen 1995, 198–202.) Myös opettajan on pohdittava omia arvojaan kriittisesti, sillä ne vaikuttavat aina hänen opetustyöhönsä. Esimerkiksi opettajan ihmiskäsitykseen liittyvät oletukset ja uskomukset muokkaavat hänen opetustaan ja suhtautumistaan opetuksen sisältöihin. (Kallio 2005, 13.) Erityisesti

elämäkatsomustiedon moraaliin ja etiikkaan liittyvien sisältöjen kohdalla tulee kiinnittää huomiota jatkuvaan tasapainoiluun vallitsevan kulttuurin normeihin sosiaalistamisen ja niiden kriittisen arvioinnin välillä (Peltonen & Heikkinen 1995, 200).

Vuonna 2003 tehdyssä kyselyssä elämäkatsomustietoa opettavilta opettajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään oppiaineen opetuksesta. Opettajat kokivat työn mielenkiintoiseksi mutta haasteelliseksi. Haasteita asetti muun muassa oppiaineen heikko asema ja arvostus, ryhmien koostuminen monien eri luokkien oppilaista sekä useiden vuosiluokkien yhdysryhmät. (Kabata & Honkala 2004, 127–128.) Toisaalta, Elo (1993, 92) nostaa esiin ajatuksen, jonka mukaan eri kehitysvaiheissa olevat oppilaat edistävät luonnostaan toistensa ajattelutaitojen kehittymistä. Tämän ajatuksen perusteella voikin olla edullista, että yhdessä opetusryhmässä on eri ikäisiä oppilaita. Kyselyyn vastanneet opettajat mainitsivat lisäksi opetusmateriaalin hankinnan olevan työlästä. He totesivat materiaalia olevan paljon mutta sen olevan hajallaan eri lähteissä. Opettajat toivoivatkin opetussisältöjen kompaktia pakettia, joka olisi helposti saatavilla. Tästä voidaan päätellä, että elämäkatsomustiedon oppikirjoille tai muille materiaalipankeille olisi ollut kysyntää. (Kabata & Honkala 2004, 127–128.)

3.4.1 Oppimateriaali elämäkatsomustiedon opetuksessa

Elämäkatsomustiedon opettajan keskeisenä tehtävänä on kulttuurinen sivistystyö, johon liittyy olennaisesti ihmisenä kasvaminen sekä ihmisenä oleminen maailmassa (Kallioniemi 2007, 50). Koska tavoitteet elämäkatsomustiedossa ovat niin korkealla, nähdään sen olevan vaikea oppiaine opettaa. Opettajat, joilla on heikko tietotaito koskien oppiaineen sisältöä, tukeutuvat opetuksessaan enemmän oppikirjaan kuin sisällön hyvin hallitsevat opettajat. (Laurila 1995, 211.) Niiniluoto (1995, 145) huomauttaa, että sitä opettavien opettajien tulisi olla päteviä sekä asialle vihkiytyneitä, jotta he voisivat kehittää oppiaineen opetusta eteenpäin.

Jotta oppiminen olisi laadukasta, tulee sen täyttää kolme kriteeriä. Ensinnäkin sen tulee olla tietoisesti motivoitunutta, eli oppilaan tulee kokea se henkilökohtaisesti merkitykselliseksi. Toiseksi opittavan aineksen tulee olla käsiteltävän aiheen yleisesti hyväksyttyjen keskeisimpien periaatteiden mukaisia. Lisäksi oppimisprosessin tulee olla tietoisesti ohjattua toimintaa, joka muodostaa eheän kokonaisuuden. Oppimateriaali saattaa tukea merkittävästi tällaisen laadukkaan

oppimisprosessin toteutumisessa. (Laurila 1995, 223–224.) Oppimateriaalin tarkoituksena on edesauttaa mahdollisimman hyvin opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi se tukee oppilaiden aktiivista työskentelyä oppisisällön parissa. (Kari, Koro, Lahdes & Nöjd 1994, 174.) Oppimateriaali voidaankin ajatella opetettavan sisällön esittämisenä, käsittelemisenä sekä niiden välisenä vuorovaikutuksena (Leino 1978, 4). On kuitenkin tärkeä huomata, että oppimateriaali on vain yksi mahdollinen opetuksen työtapana, ja pääasiallinen vastuu opetuksesta ja sen laadukkuudesta on opettajalla (Laurila 1995, 224).

POPS 2014 asettaa opetuksen työtavoille selkeät lähtökohdat. Sen mukaan lähtökohtana niiden valinnalle ovat oppimisen tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, taidot ja kiinnostuksen kohteet. Vaihtelevat työtavat tukevat oppilaiden oppimista sekä antavat mahdollisuuden osoittaa osaamista eri tavoin. Valittujen työtapojen avulla tulisi lisätä oppimisen elämyksellisyyttä sekä vahvistaa oppilaiden motivaatiota. Näillä keinoilla voidaan tukea oppilaiden itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Työtavoilla pyritään kannustamaan oppilaita ilmaisemaan itseään monipuolisesti sekä toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 29–30.)

Työtapoja valittaessa tulee ottaa huomioon oppiaineen ominaispiirteet. Kun valittu työtapana tukee oppiaineelle ominaista luonnetta, edistetään jäsentyneiden tietorakenteiden muodostumista ja taitojen omaksumista. (Opetushallitus 2014, 29–30.) Siljanderin (2015) mukaan Dewey on kritisoinut perinteisiä koulujen oppimateriaaleja. Hänen mukaansa ne on laadittu virheellisen toimintamallin mukaisesti, jolloin ne eivät sisällä välitöntä kosketuspintaa oppilaan henkilökohtaisiin kokemuksiin tai toimintaan reaali maailman ongelmatilanteissa. (Siljander 2015, 189–190.) Elämäkatsomustiedossa on erityisen tärkeää, että oppimateriaalit ja muut käytetyt opetusmenetelmät ammentavat oppilaiden omasta kokemusmaailmasta, koska kuten Kallioniemi (2007, 48) toteaa, oppilaiden identiteetin ja maailmankuvan kehittämisessä opetuksen tulee olla hänelle merkityksellistä.

Elämäkatsomustiedon oppimateriaalia ja opettajien koulutusmateriaalia on saatavilla huomattavasti vähemmän kuin moneen muuhun oppiaineeseen (Kotkavirta 2003, 41). Esimerkiksi Vakaumusten tasa-arvo VATA ry:n hallinnoima et-opetus.fi -sivusto osoittaa, että peruskoulun alaluokille ei ole tarjolla paljoa materiaalia. Sivusto tarjoaa oppimateriaaleiksi Otavan Apollo-

verkko-oppimateriaalin sekä Opetushallituksen Miina ja Ville -oppikirjasarjan. (VATA ry 2017.) Opetushallituksen teettämässä tutkimuksessa on selvinnyt, että suurin osa elämänskatsomustietoa opettavista opettajista kerää opetukseen sopivaa materiaalia erilaisista lähteistä, kuten kirjoista, lehdistä ja internetistä (Honkala 2003, 170).

3.4.2 Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali on tarkoitettu 3.–4. luokan elämänskatsomustiedon oppitunneille. Oppimateriaali on koostettu niin, että sen voi tehdä kokonaan rakentaen sen ympärille opetusjakson tai siitä voi käyttää vain joitakin osioita. Oppimateriaalin teemana on ystävyys, ja se noudattaa valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) elämänskatsomustiedon tavoitteita.

Kun olimme päätyneet ystävyys-teemaan, oli mielestämme luontevaa, että oppimateriaalissa seikkailisi kolme hahmoa. Halusimme hahmojen olevan oppilaille samaistuttavia mutta neutraaleja, joten päädyimme lapsenomaisiin avaruusolentoihin. Toisin kuin ihmishahmot, avaruusolennot ovat fiktiivisiä ja tarpeeksi etäisiä, jolloin oppilaiden on helpompi käsitellä hieman vaikeampiakin ystävyYTEEN liittyviä asioita. Jos hahmot olisivat ihmisiä, oppilaat voisivat kokea aiheen käsittelyn joko tylsäksi tai liian henkilökohtaiseksi, jolloin he eivät uskaltaisi tuoda julkii omia ajatuksiaan. Uskomme, että näillä hahmoilla kosketuspinta aiheeseen mahdollistuu, mutta fiktiivisten hahmojen sadunomaiset seikkailut pitävät oppilaiden motivaatiota yllä sekä antavat heille rohkeutta tarttua aiheeseen. Hahmojen fiktiivisyys mahdollistaa tietynlaisen etäisyyden tarinoiden sisältöön, jolloin oppilaiden on turvallista keskustella ja ottaa kantaa käsiteltäviin aiheisiin. Koc ja Buzzelli (2004, 93) huomauttavat, että fiktiivisten hahmojen avulla oppilaiden on helppo tunnistaa moraalisia dilemmoja ja keskustella niistä.

Oppimateriaali rakentuu kolmesta osasta, joissa käsitellään ystävyYYttä, ystävällisyyttä sekä valintoja, joita ystävänä joutuu tekemään. Jokainen osio alkaa tarinalla, jonka lopussa nousee esiin jokin ongelma. Tehtävillä pyritään herättämään oppilaan ajattelua ja omia kokemuksia. Osion lopussa on tarkoitus käydä yhteenvetokeskustelu, jonka pohjalta oppilaat saavat ratkaista osion alussa ilmenneen ongelman. Opettajan päätettäväksi jää, kuinka paljon tehtävien lomassa tapahtuu keskustelua ja yhteistä pohdintaa koko ryhmän kesken.

Oppimateriaalin tapahtumapaikkana olevan planeetan nimi, Filiasium, muodostui sanasta *filia*. *Filia* on yksi antiikin kreikkalaisten määrittelemän rakkauden muodoista. Se voidaan suomentaa ystävyudeksi. (Helm 2017; Löytty 2012.) Ajattelimme sen olevan hyvä yhteys oppimateriaalin tarinan ja käsiteltävän teeman välille.

4 MORAALIN KEHITYS JA SEN TUKEMINEN

Etiikka ja moraali ovat käsitteinä niin moniulotteisia, että niiden määrittely voi olla hankalaa. Ne voidaan hahmottaa joko universaaliksi ja pysyväksi ilmiöksi tai enemmän kulttuurisidonnaiseksi ja ajassa eläväksi ilmiöksi. Se, miten moraali ja etiikka hahmotetaan, vaikuttaa siihen, miten yksilön moraalin ajatellaan kehittyvän. Tämän vuoksi myös moraalikasvatuksen määrittely voi olla haastavaa. (Kallio 2005, 23.) Tässä pro gradu -tutkielmassa määrittelemme etiikan ja moraalin ilmiöksi, joka elää ajassa ja on sidoksissa kulttuuriin. Lisäksi painotamme näkemystä, jonka mukaan yksilön aktiivinen toimijuus on merkittävässä roolissa moraalin kehityksessä.

Tirri (1995, 8–9) on toteuttanut tutkimuksen, jossa kuudennen luokan oppilaat kirjoittivat kertomuksia, joiden päähenkilö kohtaa moraalisen dilemman. Tutkimuksessa selvisi, että 21 % oppilaiden kirjoittamista moraalisisista dilemmoista käsitteli ystävyyttä. Ystävyysteema ilmeni kolmena aiheena: ystävän valitsemisena, kiusatun puolustamisena ja ystäväporukan painostuksena. Kaikkiin näihin kertomuksiin liittyi voimakkaasti pohdinta ratkaisujen mahdollisista seurauksista päähenkilön ystävyyssuhteisiin. (Tirri 1995, 44.) Kuten Tirrin tutkimus osoittaa, ystävyyssuhteet sekä niihin liittyvä toiminta ja valinnat näyttelevät suurta roolia oppilaiden moraalijattelussa. Tämän luvun lopussa perehdymmekin siihen, kuinka ystävyys ja sen käsittely koulussa kehittävät moraalista ajattelua. Ensin kuitenkin käsittelemme moraalia ja etiikkaa käsitteinä sekä sitä, kuinka yksilön moraalinen ajattelu kehittyy ja kuinka sitä voidaan tukea.

4.1 *Moraalin kehitys*

Etiikka ja moraali tarkoittavat ihmisten välistä toimintaa sääteleviä tottumuksia, tapoja ja rajoituksia. Ne ovat osa arkielämän tilanteita, joissa punnitaan erilaisten toimintatapojen oikeellisuutta tai sallittavuutta ja perusteita sille. Yleensä etiikka ja moraali ovat tunnistettavissa niissä tilanteissa, joissa ei voida osoittaa yhtä selkeää ratkaisua. Tällaisissa tilanteissa jokaisella ratkaisuvaihtoehdolla on sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Eettisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä pohtia, mikä kyseisessä tilanteessa on omien ja yhteisön arvojen

näkökulmasta oikein tai väärin. (Kuula 2011, 21.) Etiikalla tarkoitetaan yleensä moraalia käsittelevää tieteenalaa tai tutkimusta. Sitä voidaan harjoittaa tutkimalla oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan käsitteitä ja niiden taustalla olevia perusteluita. (Kallio 2005, 15; Kuula 2011, 22.) Etiikka ei määritä oikeaa ja väärää tai hyvää ja pahaa, vaan se tarjoaa välineitä, joilla jokainen voi itsenäisesti selvittää, mikä on oikein ja hyvää (Kotkavirta & Nyssönen 1998, 107). Moraali taas määritellään ihmisten teoiksi, tavoiksi ja käyttäytymiseksi, joita voidaan arvioida suhteessa tiettyihin normeihin ja pohtia, ovatko ne moraalisia tai epämoraalisia (Kallio 2005, 15; Kuula 2011, 22). Epämoraalisista teoista seuraa ennemminkin samassa yhteisössä toimivien paheksunta kuin konkreettinen rangaistus. Moraali onkin läsnä tilanteissa, joita ei ole täysin säädelty lailla tai muilla toimintaa ohjaavilla säännöillä. Olennaista moraalisissa on, että henkilö itse päättää, miten tietyissä tilanteissa toimii ja mihin syihin, motiiveihin tai perusteisiin toiminta ja valinnat pohjautuvat. (Kotkavirta & Nyssönen 1998, 102.)

Kaikille kulttuureille ja yhteisöille on yhteistä, että ne säätelevät yksilöiden toimintaa erilaisilla moraalिसäännöillä (Takala 1997, 13). Vaikka moraalिसäännöt eivät varsinaisesti ole lain kaltaisia ehdottomia käskyjä, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan, täytyy yhteisön toimivuuden kannalta olla joitakin moraalisia sääntöjä, joita ei rikota (Hallamaa 1996, 41). Täten missä tahansa yhteisössä toimivan yksilön toimintaa ohjaa yhteisön moraalिसäännöstö. Se määrittää, mitkä yksilön teoista koetaan hyviksi ja mitkä pahoiksi. Yhteisön moraalिसäännöissä saattaa ilmetä joskus epäjohdonmukaisuuksia tai kyseenalaisuuksia, mutta säännöstöön kasvatettu ei välttämättä havaitse epäkohtia, sillä hän ei ole tarkastellut niitä kriittisesti. (Sajama 1987, 46.) Yhteiskunnan eettiset arvot heijastuvat aina koulun toimintaan ja arvoihin. Globalisaation myötä yhteiskunta ja koulu ovat moniarvoistuneet, mikä asettaa haasteita moraalikasvatukseen. Kun koulun kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt, joudutaan kiinnittämään huomiota eri kulttuurien arvoihin moraalikasvatuksessa. (Kallio 2005, 13.)

Moraalin kehityksestä on luotu useita teorioita (Kallio 2005, 24), mutta perehdymme tässä niistä tunnetuimpaan, Lawrence Kohlbergin teoriaan. Kallion (2005) mukaan Kohlberg on luonut lapsen moraalin kehittymisestä teorian, jonka mukaan moraalі kehittyy kronologisesti etenevien vaiheiden kautta. Tämä tarkoittaa, että vaiheet seuraavat toisiaan järjestyksessä eikä mitään vaihetta voi ohittaa. Näissä vaiheissa esiintyy tietyt tunnusomaiset piirteet siitä, miten lapset

hahmottavat oikean ja väärän. Moraalin kehittyminen nähdään ajan myötä tapahtuvan rationaalisen kehittymisen tuloksena. (Kallio 2005, 23–24.)

Takalan (1997) mukaan Kohlbergin teoria perustuu hänen mittauksiinsa lasten kyvyistä ratkaista kuvitteellisia moraalisia ongelmatilanteita. Lasten tarjoamien erilaisten ratkaisujen perustelut loivat teorian viidestä vaiheesta lapsen moraalin kehityksessä. (Takala 1997, 11.) Helkama (1995, 60) painottaa, että vaiheet eivät niinkään ota kantaa siihen, minkälaisia moraalisia ratkaisuja kukin tekee, vaan siihen, millaiset perustelut näiden päätösten takana on. Vaihetta yksi kutsutaan heteronomisen moraalin vaiheeksi. Tässä vaiheessa lapsi tottelee sääntöjä vain tottelemisen vuoksi, jotta hän pystyy välttämään sääntörikkomuksesta johtuvia rangaistuksia. Lapsi katsoo, että oikein on toimia kirjaimellisesti sääntöjen mukaan. Toisessa vaiheessa, oman edun ja reilun vaihdon vaiheessa, lapsi toimii sen perusteella, mikä on hänelle itselleen edullista ja hyväksyy, että myös toiset toimivat samalla periaatteella. Lisäksi lapsi oppii vaihtokaupan periaatteen sekä ymmärtää, mikä koetaan reiluksi tai epäreiluksi toiminnaksi. Hyvien ihmissuhteiden moraalin vaiheessa toimitaan stereotyyppisen hyvän käyttäytymisen mukaisesti. Tässä vaiheessa yksilö tiedostaa, että tietyssä roolissa olevan oletetaan toimivan roolin mukaisella tavalla. Hän pystyy myös kokemaan kiitollisuuden, lojaalisuuden, luottamuksen ja kunnioituksen tunteita muita ihmisiä kohtaan. Tämä kolmas vaihe voi ulottua kehityksestä riippuen varhaisnuoruudesta aikuisuuteen. Neljännessä vaiheessa, sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon moraalin vaiheessa, nähdään oikeaksi täyttää ne velvollisuudet, jotka yksilölle on määritelty. Tällöin hahmotetaan myös, että on olemassa erilaisia ääritapauksia, joissa esimerkiksi lait ovat ristiriidassa muiden sosiaalisten velvollisuuksien kanssa, mikä saattaa aiheuttaa tilannekohtaista moraalista puntarointia. Lait ja velvollisuudet ymmärretään sellaisiksi, jotka ylläpitävät järjestystä ja toimintaa yhteisöissä ja instituutioissa, minkä vuoksi ne nähdään velvoittavina. Viidennessä vaiheessa, yhteiskuntasopimuksen moraalin vaiheessa, ihminen käsittää, että on olemassa erilaisia arvoja ja mielipiteitä. Suurin osa niistä on kulttuurisidonnaisia, ja niitä on ylläpidettävä kaikkien hyvinvoinnin turvaamiseksi. On kuitenkin olemassa myös arvoja, kuten elämä ja vapaus, jotka eivät ole riippuvaisia kulttuurista tai yhteisöstä. Näitä arvoja tulee kunnioittaa jokaisessa yhteisössä, vaikka enemmistön mielipide olisi niitä vastaan. (Helkama 1993, 38–39.)

Kohlbergin teorian vaiheiden kohdalla tulee ottaa huomioon viisi asiaa. Ensinnäkin ne eivät ota kantaa siihen, millaisia moraalisia päätöksiä yksilö tekee, vaan miten hän perustelee tekemänsä

päätökset. Näihin päätöksiin on myös sidoksissa tilanteen sosiaaliset tekijät. Lisäksi vaiheet esittävät ainoastaan teoreettisesti yksilön parhaan moraalijattelun tason. Ne eivät välttämättä siis kerro, miten yksilö soveltaa ajattelua arkipäiväisissä tilanteissa. Vaiheisiin liittyen on myös osoitettu, että ne eivät ole kulttuurisidonnaisia, vaan ne käydään läpi samassa järjestyksessä kulttuurista riippumatta. Viidentenä huomioitavana asiana on, että myöhempien vaiheiden ratkaisut koetaan oikeudenmukaisemmiksi verrattuna aikaisempien vaiheiden ratkaisuihin, koska ajattelu on sitä kehittyneempää, mitä pidemmällä vaiheissa yksilö on. (Helkama 1995, 60.)

4.2 Moraalikasvatus

Kohlbergin teoriaan viitaten on osoitettu, että moraalien kehityksessä olennaista on moraalisten dilemmausten keskustelu. Kun yksilö on tarjonnut dilemmaan ratkaisuvaihtoehtoa, joka vastaa hänen moraalista kehitystasoaan, tulisi hänelle tarjota vaihtoehtoinen näkökulma. On todettu, että moraalien kehityksen kannalta on tehokkainta, kun haastaja tarjoaa vaihtoehdon, joka edustaa yhtä kehitysvaihetta korkeampaa ajattelua, kuin johon yksilö itse turvautuu. (Tirri 1996, 127.) Koulukontekstissa tämä haastajan rooli kuuluu ennen kaikkea opettajalle, jonka tehtävänä on tukea oppilaan moraalien kehitystä. Koc ja Buzzelli (2004, 95) viittaavat Clareen ja Gallimoreen (1996), jotka huomauttavat moraalikasvatusta toteuttavan opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden moraalien kehityksen tasosta, jotta he voivat haastaa oppilaita heidän tasonsa mukaisesti.

Ihmisen kyky nähdä itsensä erillisenä toisista ja taito asettua toisen asemaan toimivat pohjana moraalien kehitykselle (Healy 2011, 448). Onkin tärkeää, että yksilö on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Anttonen 1996, 73). Takala (1997) nostaa esiin näkemyksen, jonka mukaan moraalien kehityksessä on kyse ennen kaikkea samaistumisesta toisiin ihmisiin. Hän kuitenkin huomauttaa, että sen varaan ei voida laskea, että moraalit kehittyisi pelkästään samaistumisen kautta, vaan sitä tulee opettaa. (Takala 1997, 14–15.)

Moraalikasvatus sisältää arvojen, normien ja tapojen sekä eettisen reflektointikyvyn opettamisen (Kallio 2005, 9). Tavoitteena on, että oppilaat kykenevät itsenäisesti pohtimaan arvolähtökohtia sekä erilaisia valintoja (Koc & Buzzelli 2004, 92; Pitkänen 1996, 5). Elon (1992; 1993) mukaan moraalikasvatusta voidaan toteuttaa kahdella tavalla. Ensimmäinen näkemys määrittää moraalien

ajattelun taitolajiksi, jota kehitetään haastamalla oppilaiden ajattelua moraalisten dilemموjen kautta. Toisen näkemyksen mukaan oppilaille annetaan valmiina yhteisössä yleisesti moraaliseksi hyväksytyt tavat, jotka he omaksuvat. Tällöin moraalin ajatellaan olevan sosiologisuutta eli sitä, että yksilö toimii yhteisön odotusten mukaisesti. (Elo 1992, 27; Elo 1993, 85.)

Airaksinen (1995) kuitenkin huomauttaa, että etiikka ei voi perustua auktoriteetille, eli sitä ei voi antaa toiselle ulkopuolelta. Etiikan tulee olla autonomista, eli jokaisen on löydettävä eettiset periaatteet oman prosessointinsa kautta. (Airaksinen 1995, 21.) Salonen (2004) viittaa Aristoteleen ajatukseen, jonka mukaan rakentajaksi voi tulla vain rakentamalla ja lyyransoittajaksi lyyraa soittamalla. Sama ajatus pätee myös etiikkaan. Ei riitä, että lapsen kanssa käydään läpi eettisiä kysymyksiä, vaan hänen tulee pystyä omaksumaan eettiset toimintatavat osaksi omaa jokapäiväistä toimintaa. (Salonen 2004, 62.) Tämän omaksumisen edistämiseksi eettisten kysymysten käsittely ei voi rajautua pelkästään katsomusaineisiin, vaan sen tulisi olla osa muitakin oppiaineita sekä koulun arkipäivää ja yleistä kasvatustoimintaa (Pyysiäinen 2000, 94). Koulun moraalikasvatuksessa on kuitenkin otettava huomioon, että oppilailta ei tule odottaa eettistä itsenäisyyttä liian varhain. Opettajan tulee tukea oppilasta ja antaa tarpeeksi aikaa persoonan ja ajattelun kypsymiselle, jotta eettinen itsenäisyys on mahdollista. (Kallio 2005, 61.)

Kun oppilailta kysytään, mikä on oikea tai väärä tapa toimia, he osaavat yleensä kertoa sen teoriassa. Haasteeksi moraalikasvatuksessa nousee kuitenkin se, etteivät oppilaat ole täysin ymmärtäneet ja sisäistäneet käsiteltyä moraalisääntöä, joten he eivät välttämättä käytännössä toimi sen mukaan. Jotta oppilas pystyy sisäistämään moraalisääntöjä, tulee koulun arjen olla sitoutunut johdonmukaiseen toimintaan moraalisen ajattelun kehittämiseksi. Esimerkiksi oppilaiden välisessä riitatilanteessa tulisi pohtia yhdessä oppilaiden kanssa tilanteen syitä ja seurauksia, eikä ylhäältä käsin tuomita oikeaa ja väärää tekoa. (Elo 1993, 90–91.)

Elon (1993) mukaan koulun moraalikasvatukseen kuuluu kaksi eri puolta. Teoreettisempi käsittely koostuu moraalisten kertomusten ja esimerkkien yhteisestä pohtimisesta, kun taas käytännön harjoittelu tapahtuu kouluarjessa koetuista tilanteista ja niiden käsittelystä. (Elo 1993, 92.) Takala (1997) nimeää nämä kaksi puolta eettiseksi opetuksi sekä moraalikasvatukseksi. Eettinen opetus on eri oppiaineissa, erityisesti katsomusaineissa, tapahtuvaa teoreettista käsittelyä oikeasta ja väärästä, kun taas moraalikasvatusta hän pitää todellisten tilanteiden kautta tapahtuvaa oppina.

(Takala 1997, 47.) Tässä pro gradu -tutkielmassa määrittelemme moraalikasvatuksen koskemaan sekä teoreettista käsittelyä että käytännön tilanteiden kautta tapahtuvaa oppimista.

Moraalinen identiteetti on perusta yksilön autonomisen identiteetin kehittymiselle, joka taas luo edellytykset sille, että yksilö uskaltaa tehdä itsenäisiä moraalisia päätöksiä demokraattisessa yhteiskunnassa. Se on myös pohjana yksilön hyvälle itsetunnolle. Vahva moraalinen identiteetti mahdollistaa erilaisten elämänkatsomusten ja arvovalintojen pohtimisen turvautumatta ennakkoluuloihin tai muiden ennalta esittämiin mielipiteisiin. Vahvan moraalisen identiteetin omaava yksilö kykenee pohtimaan niin omia, oman yhteisönsä kuin muiden yhteisöjen arvoja, normeja ja tapoja kriittisesti. (Hellsten 1996, 51.) Hellsten (1996, 52) painottaa, että vahva moraalinen identiteetti vaatii pitkäjänteistä kehittämistä. Tämä osoittaakin, että moraalikasvatuksen tulee näkyä vahvasti koulussa jatkuvana teemana.

4.3 *Moraalikasvatus elämänkatsomustiedon opetussuunnitelman aihealueena*

Moraalikasvatus rakentuu Kocin ja Buzzellin (2004) mukaan kolmen keskeisen käsitteen ja niiden arkipäivän tilanteisiin soveltamisen ympärille. Nämä käsitteet ovat reiluus, ihmisten hyvinvointi ja ihmisoikeudet. (Koc & Buzzelli 2004, 92–93.) Moraalikasvatuksen voidaankin nähdä käsittävän useita toimintaan ja ajatteluun liittyviä aihealueita. Tämän vuoksi moraalikasvatus on esillä voimakkaasti POPS 2014:ssa. Se ilmenee niin laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa kuin oppiainekohtaisissa tavoitteissa. (Opetushallitus 2014.) Käsitlemme tässä luvussa niitä elämänkatsomustiedon oppiainekohtaisia tavoitteita koskien vuosiluokkia 1–6 sekä niitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, jotka liittyvät olennaisesti moraalikasvatukseen.

Elämänkatsomustiedon tavoitteet ovat lähellä koulun yleisiä kasvatustavoitteita, jotka liittyvät vahvasti identiteetiltään ja katsomukseltaan kypsän ja itsenäisen ihmisen kasvattamiseen (Tomperi 2003, 10). Koulun yleisten kasvatustavoitteiden taustalta löytyy perusopetuslaki.

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Finlex 1998, 1 luku 2§.)

POPS 2014 määrittääkin yhdeksi elämänkatsomustiedon tehtäväksi oppilaan eettisen ajattelutaidon kehittämisen sekä kulttuurisen yleissivistyksen kartoittamisen. POPS 2014 nostaa

vuosiluokkien 3–6 osalta elämäkatsomustiedon opetuksen tehtäväksi erityisesti oppilaan tukemisen ja rohkaisemisen hänen identiteettinsä ja elämäkatsomuksensa rakentamisessa. Tässä tehtävässä on keskeistä, että opetus tukee oppilaan eettisen ajattelun taitojen ja kulttuurisen osaamisen kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 253.)

POPS 2014 kirjaa tarkemmat tavoitteet elämäkatsomustiedolle vuosiluokittain. Vuosiluokilla 1–2 luodaan pohjaa moraalikasvatukseen tavoitteilla T5 ja T6. Tavoitteen T5 mukaan oppilasta tulee ohjata havaitsemaan arkipäiväisten tilanteiden syitä, seurauksia ja eettisiä kytkentöjä. Tavoite T6 puolestaan määrittää, että oppilasta tulee myös rohkaista perehtymään oikean ja väärän eroihin sekä hyvyteen. (Opetushallitus 2014, 139.) POPS 2014:ssa vuosiluokille 3–6 asetetut tavoitteet laajentavat etiikan käsittelyn myös oppilaan välittömän arkipäivän ulkopuolisiin tilanteisiin. Erityisesti tavoitteet T1 ja T9 ohjaavat elämäkatsomustiedon opetusta moraalikasvatuksen suuntaan. Tavoite T1 painottaa eettisen ajattelun kehittymistä sekä taitoja niiden soveltamiseen käytännön tilanteissa. Tavoitteen T9 mukaan oppilaan tulee myös tutustua yleismaailmalliseen ihmisoikeusetiikkaan, joka perustuu YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Opetuksessa ihmisoikeusetiikan teemat painottuvat erityisesti lasten oikeuksiin. Lisäksi 3–6 vuosiluokille asetetuissa tavoitteissa on havaittavissa selkeästi kulttuurien sekä katsomusten moninaisuuden ymmärtämisen aspekti, joka voidaan nähdä liittyvän olennaisesti moraalikasvatukseen. Esimerkiksi tavoitteen T8 mukaan oppilasta tulee kannustaa toteuttamaan omaa katsomustaan sekä kuuntelemaan muiden katsomuksellisia kannanottoja. (Opetushallitus 2014, 254.)

Oppiainekohtaisiin tavoitteisiin liittyy keskeisiä sisältöalueita, joiden tarkoituksena on tukea tavoitteiden saavuttamista. POPS 2014 nostaa esiin sisältöalueen S1, kasvaminen hyvään elämään. Tarkoituksena on harjoitella toisten ihmisten kohtaamista, erilaisten näkökulmien huomioimista, oikeudenmukaisuutta jokapäiväisessä elämässä sekä arvon ja normin käsitteitä. Lisäksi sisältöalueen S1 perusteella oppilaiden kanssa tulee tutkia vapautta, vastuuta ja yhdenvertaisuutta. Sisältöalue S3, yhteiselämän perusteita, ohjaa opetusta paneutumaan sopimuksen, lupauksen, oikeuden, velvollisuuden, yhdenvertaisuuden, rauhan ja demokratian merkityksiin. Näiden lisäksi harjoitellaan tekojen eettistä arviointia sekä omien näkemysten erittelyä ja perustelemista. (Opetushallitus 2014, 254.)

Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi POPS 2014 asettaa vuosiluokittain laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joiden tulisi kulkea mukana jokaisen oppiaineen opetuksessa. Kokonaisuudessa L2, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, keskitytään teemoihin, jotka ovat osa moraalikasvatusta. (Opetushallitus 2014, 20–21.) Vuosiluokilla 1–2 korostetaan hyvien tapojen ja ystävällisyyden opettelua sekä muiden ihmisten kanssa toimimisen harjoittelua. Lisäksi tutustutaan omaan kulttuuriympäristöön ja kulttuuriperintöön. (Opetushallitus 2014, 100.) Vuosiluokkien 3–6 kohdalla vastaava kokonaisuus painottaa oppilaan oman kulttuurin ja sen taustojen tiedostamista. Lisäksi oppilasta kannustetaan hahmottamaan kulttuureiden moninaisuutta ja tutustumaan erilaisten kulttuurien tapoihin ja ajatuksiin. Näillä vuosiluokilla keskitytään myös harjoittelemaan toisen asemaan asettumista ja asioiden pohtimista eri näkökulmista. (Opetushallitus 2014, 155–156.)

4.4 *Ystävyys moraalin kehittäjänä*

Kotkavirta (2007, 118–121) esittää ajatusmallin käytännöllisen identiteetin rakentumisesta. Mallin avulla voidaan käsitellä peruskoulun elämänkatsomustiedon keskeisiä tiedollisia ja katsomuksellisia sisältöjä. Siinä erotetaan seitsemän tasoa, joilla kuvataan erilaisia yksilöiden välisten suhteiden tyyppejä. Jokaisella tasolla kulkee mukana myös yksilön suhde itseensä, jota hän peilaa jatkuvasti suhteessa muihin. Yksilöiden välisiin suhteisiin liittyvät tasot etenevät läheisimmistä ihmissuhteista etäisempiin suhteisiin. (Kotkavirta 2007, 119.) Mallin ensimmäinen taso käsittää yksilön kaikkein läheisimmät ihmissuhteet. Käytännössä tämä tarkoittaa yksilön suhdetta vanhempiinsa, sisaruksiinsa ja myöhemmin läheisiin ystäviinsä. Näille ihmissuhteille on tyypillistä syvät tunteet, jotka kehittävät valmiuksia tuntea rakkautta ja luottamusta sekä itseä että toisia kohtaan. Näitä ihmissuhteita pidetään perustana yksilön identiteetin ytimen muodostumisessa. (Kotkavirta 2007, 119–120.) Toinen Kotkavirran esittämä taso keskittyy yksilön vapaa-aikaan ja harrastuksiin liittyvään yhdessäoloon ja kaverisuhteisiin. Tällä tasolla yksilö kehittää kykyä samaistua toisiin ihmisiin ja erottautua heistä. Lisäksi hän muodostaa käsitystä omasta yksilöllisyydestään. Näissä suhteissa yksilö peilaa itseään toisiin sekä pyrkii saamaan hyväksyntää osoittamalla heille omia vahvuuksiaan. (Kotkavirta 2007, 120.) Seuraavilla tasoilla suhteet muuttuvat yhä abstraktimmiksi ja kaikista etäisimmät suhteet voivat koskea yksilön suhdetta esimerkiksi yhteiskunnan poliittisiin tai moraalisiin rakenteisiin. (Kotkavirta 2007, 120–121).

Kotkavirta (2007, 119–120) siis esittää ystävyssuhteet tärkeäksi aihealueeksi, jonka kautta voidaan käsitellä elämäkatsomustiedon sisältöjä. Ystävät ovat tärkeä osa lapsuutta, ja lapsuuden yksi tärkeimmistä kehitystehtävistä on ystävyssuhteiden solmiminen (Salmivalli 2005, 22). Ystävät ja heidän kanssaan toimiminen vaikuttavat lapsuudessa erilaisten tietojen, taitojen ja asenteiden oppimiseen. Ystävien kanssa koetaan asioita, jotka vaikuttavat niin lapsen sen hetkiseen elämään kuin tulevaisuuteen. (Salmivalli 2005, 15.) Lapsen solmimat ystävyssuhteet kehittävät muun muassa yhteistyötaitoja, vuorovaikutuksellista herkkyyttä ja kommunikaatiotaitoja. Lisäksi ystävyssuhteet tarjoavat haasteita, joita lapsi ei koe suhteissa perheenjäseniinsä. Lapsen on esimerkiksi ansaittava vertaistensa kiintymys sekä nähdä vaivaa suhteen ja kommunikaation ylläpitämiseksi. (Poikkeus 1998, 122–123.)

Ystävien kanssa toimiminen harjaannuttaa lisäksi lasten moraalista ajattelua sekä moraalista käyttäytymistä (Nurmi ym. 2014, 122; Salmivalli 2005, 97–98). Healy (2011, 442) esittää Aristoteleen mallin, jonka mukaan samalla moraalin kehitystasolla olevien ystävyssuhde edistää molempien osapuolten moraalista kehitystä. Se tarjoaa turvallisen tilan harjoitella moraalisia taitoja (Healy 2011, 448). Tilanteet, joissa he joutuvat jakamaan ja odottamaan omaa vuoroaan, opettavat reilun pelin sääntöjä ja tasapuolisuutta. Vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa lapset oppivat myös sosiaalisen käyttäytymisen normeja sekä tunnistamaan toisten tunteita ja asettumaan toisen asemaan. Lisäksi sosiaaliset tilanteet kehittävät lasten oikeudenmukaisuuden tajua. (Nurmi ym. 2014, 122; Salmivalli 2005, 37.) Healy (2011, 448) nostaa esiin näkemyksen, jonka mukaan ystävyssuhteeseen sitoutuminen on myös sitoutumista moraalisten päätösten tekemiseen, eli ystävyys itsessään on moraalista toimintaa. Helm (2017) esittää, että sitoutuessa ystävyYTEEN sen mukana tulee erityisiä vastuita ja velvollisuuksia niihin ihmissuhteisiin ja sen osapuoliin liittyen. Nämä vastuut ja velvollisuudet, esimerkiksi toisen tukeminen ja auttaminen, ovat avainasemassa ystävyYDEN ja moraalin suhteessa. (Helm 2007.)

Jotta lapsi pystyy muodostamaan ystävyssuhteita, tulee hänellä olla sosiokognitiivisia taitoja. Nämä taidot havaita ja tulkita sosiaalisia vuorovaikutustilanteita toimivat perustana ystävyYDEN taidoille sekä mahdollisuudelle harjoittaa toimivia sosiaalisia taitoja. (Kauppila 2005, 139, 142–143.) Tämän vuoksi on perusteltua ja luonnollista, että ystävyYTTÄ, ystävyssuhteiden luomista ja niiden ylläpitämistä käsitellään osana koulun moraalikasvatusta. Myös Healy (2011) korostaa

ystävyyden tärkeyttä kouluopetuksessa ja painottaa ystävyyteen liittyvien taitojen tukemisen merkitystä lasten moraalisten taitojen kehityksessä (Healy 2011, 442, 452–453).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kehittämistutkimus on yleistynyt menetelmä erityisesti opetukseen ja oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa. Se on syntynyt tahdosta kehittää opetusta tutkimuksen pohjalta niin, että se palvelee käytännön tarpeita opetuksessa. Sen tavoitteena onkin saada aikaan toimivia ratkaisuja pienessä mittakaavassa. (Pernaa 2013a, 7–8.) Pro gradu -tutkielmamme on perustellusti kehittämistutkimus, sillä sen tavoitteena on pureutua moraalikasvatuksen opetukseen 3.–4. luokan elämäncatsomustiedossa ja kehittää tähän tarkoitukseen toimivaa oppimateriaalia.

Kehittämistutkimuksen on todettu soveltuvan erittäin hyvin pro gradun tutkimusmenetelmäksi. Syynä tähän nähdään se, että tutkimuksessa saadaan aikaan konkreettinen tuotos, josta oppivat ja hyötyvät pro gradua tekevät opiskelijat, ohjaajat sekä kyseisen aiheen yhteisö. Pro gradu -tutkielmina tehdyt kehittämistutkimusprojektit ovat yleensä tiukasti rajattuja töitä, sillä tutkielman laajuus ei mahdollista kovin laajaa kehittämisprojektia. (Aksela & Pernaa 2013, 193, 195.) Pureudummekin tässä luvussa kehittämistutkimuksen toteuttamisen periaatteisiin ja avaamme omaa kehittämistutkimusprosessiamme. Lisäksi esitämme tutkimuksen oppimateriaalikokeilua ja sen päätteeksi tapahtunutta aineistonkeruuta. Aineistomme koostuu opettajien haastatteluista, oppilaiden täyttämistä kyselylomakkeista sekä oppilaiden tekemistä oppimateriaaleista.

5.1 Kehittämistutkimus

Kehittämistutkimus on opetuksen tutkimuskentällä suhteellisen tuore tutkimusmenetelmä, vaikka sitä on hyödynnetty eri aloilla jo 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Vasta 2000-luvulla tietoisuus kehittämistutkimuksesta ja sen menetelmäosaamisesta kasvoi. (Pernaa 2013a, 7.) Kananen (2012) viittaa Barabin ja Squiren (2004) ajatuksiin, joiden mukaan kehittämistutkimus saa alkunsa muutostarpeesta. Siitä seuraa kehittämisprosessi, jonka tuloksena syntyy tuotos. Kehittämistutkimus ei periaatteessa ole oma erillinen tutkimusmenetelmänsä, sillä se koostuu joukosta eri tutkimusmenetelmiä, jotka valikoituvat tilanteen ja kehittämiskohteen mukaan. Tällaisessa monimenetelmäisessä tutkimusotteessa yhdistyvät usein sekä kvalitatiiviset että

kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät. (Kananen 2012, 19.) Kehittämistutkimus perustuu kehittämisen ja tutkimisen yhdistämiseen (Pernaa 2013b, 12). Opetuksen tutkimuskentällä kehittämistutkimuksen tavoitteena on kehittää opetusta, ja sitä hyödyntäen tutkia oppimista aidoissa oppimistilanteissa. Tutkimuksen avulla on tarkoitus tuottaa arjen tarpeisiin kohdistettuja, pienessä mittakaavassa toimivia ratkaisuja, joita voidaan jatkossa yleistää osaksi laajemman käyttäjäkunnan toimintaa. (Pernaa 2013a, 7.)

Kehittämistutkimuksen määrittelyssä on monia eri koulukuntia, jotka painottavat sen eri piirteitä eri tavoin. Esimerkiksi Endelson (2002) korostaa tutkimuksen ja kehittämisen yhdistymistä prosessissa, jossa teoreettiset ja kokeelliset vaiheet vuorottelevat syklinomaisesti. (Endelson 2002, 107; Pernaa 2013b, 12.) Akselan ja Pernaan (2013) mukaan kehittämistutkimuksen vahvuus on nimenomaan sen syklisessä luonteessa, sillä siinä kehittämisspätökset perustuvat toistuviin formatiivisiin arviointeihin. Kehittämistutkimuksen syklisyys voidaan nähdä edellytyksenä tutkimuksen tieteelliseen pätevyyteen ja luotettavuuteen. (Aksela & Pernaa 2013, 186.)

Pro gradu -tutkielmissa kehittämistutkimusprosessi koostuu yleensä yhdestä tai kahdesta kehittämissyklistä. Kehittämissyklien määrään vaikuttavat muun muassa tutkielman tekoon oleva aika sekä valittu aihe. Ensimmäinen kehittämissykli sisältää kolme vaihetta: teoreettisen ongelma-analyysin, empiirisen ongelma-analyysin sekä ensimmäisen kehittämisvaiheen. Teoreettinen ongelma-analyysi tuottaa pohjan kehittämistutkimukselle. Siinä tehdään kirjallisuusanalyysi aiheeseen liittyvästä aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Empiirinen ongelma-analyysi, tai tarveanalyysi, täydentää teoreettisen ongelma-analyysin pohjalta nostettuja tutkimustarpeita, tutkimusmahdollisuuksia sekä tutkimushaasteita. Ensimmäisessä kehittämisvaiheessa taas tuotetaan alustava kehittämistuotos teoreettisen ja empiirisen ongelma-analyysin pohjalta. Toinen kehittämissykli pitää sisällään myös kolme vaihetta: toisen empiirisen ongelma-analyysin, toisen kehittämisvaiheen sekä raportoinnin. Toisen kehittämissyklin empiirisessä ongelma-analyysivaiheessa testataan alustavaa kehittämistuotosta mahdollisimman autenttisella kohderyhmällä. Tästä vaiheesta saadulla tiedolla voidaan kehittää tuotosta, mitä kutsutaan toiseksi kehittämisvaiheeksi. Viimeinen vaihe on raportointi eli tutkielman kirjoittaminen. (Aksela & Pernaa 2013, 185–186.) Raportin pyrkimyksenä on antaa mahdollisimman kokonaisvaltainen ja luotettava kuvaus kehittämisprosessista (Pernaa 2013b, 23). On kuitenkin huomioitava, että kehittämistutkimuksessa eri vaiheet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja erillisiä

tutkimuksen vaiheita voi olla vaikea erottaa toisistaan tarkasti. Käytännössä esimerkiksi kehittämistuotoksen ja ongelma-analyysin erottaminen toisistaan saattaa olla vaikeaa, sillä ne kehittyvät käsi kädessä tutkimuksen edetessä. (Endelson 2002, 109–110.)

Kehittämistutkimus on hyvin lähellä toimintatutkimusta, sillä niissä molemmissa tavoitteena on tutkimuskohteen kehittäminen tai parantaminen (Kananen 2012, 41). Yksi olennainen ero näiden tutkimustapojen toteuttamisen välillä on tutkijan asema. Toimintatutkimuksessa tutkija on itse mukana kehittämiskohteen toiminnassa, mitä kehittämistutkimus ei puolestaan vaadi. (Kananen 2012, 41–42.) Aksela ja Pernaa (2013) viittaavat Andersoniin ja Shattuckiin (2012) tuodessaan esiin, että kehittämistutkimuksessa tutkimuksen suorittaa usein erillinen kehittämissiimi, joka tarkastelee tutkittavaa ilmiötä. Esimerkiksi opettajankoulutusyksiköissä kehittämistutkimusta tekevät tutkijat eivät pyri suoraan kehittämään omaa opetustyötään vaan tarkastelevat opetuksen kehittämistä ulkoisina tutkijoina. Pyrkimyksenä on myös, että syntyneitä kehittämistuotoksia voitaisiin soveltaa mahdollisimman laajasti. Kehittämistuotoksena voi toimia niin kokeelliset työt kuin verkkomateriaalitkin. (Aksela & Pernaa 2013, 194.)

Kehittämistutkimus pyrkii tuottamaan aina yleistettävää teoriaa (Pernaa 2013b, 14). Endelson (2002) on selvittänyt, millaista teoriaa kehittämistutkimus tuottaa. Hänen mukaansa se tuottaa kolmenlaista teoriaa.

1. Prosessin toimintaa ja ajattelua ohjaava teoria

Teoria käsittelee kyseistä kehittämistutkimusta kokonaisuutena. Se selvittää, millaisia vaiheita tutkimus sisältää, millaista osaamista ja asiantuntijuutta se vaatii ja miten se toteutetaan.

2. Kontekstia kuvaileva teoria

Teoria on konteksti sidonnaista. Se kuvaa oppimista ja opetusta kyseisessä kontekstissa sekä selvittää, kuinka lopputulokseen on päästy. Siinä voidaan esimerkiksi tuoda esille prosessin aikana suoritettut formatiiviset arvioinnit, joiden valossa tarkastellaan kehittämistuotosta.

3. Toimintaa ja ajattelua ohjaava malli

Teoria esiintyy kontekstisidonnaisena mallina. Malli voi olla esimerkiksi tietylle ryhmälle tai tiettyyn ilmiöön suunnattu konkreettinen opetusmateriaali tai kurssi.

(Endelson 2002, 113–116; Pernaa 2013b, 15.)

Kehittämistutkimuksen prosessinomainen luonne tulee esiin jatkuvana tutkimuskohteesta oppimisena. Teoreettisen ja empiirisen ongelma-analyysin sekä kehittämisvaiheiden toteutuminen vaativat jatkuvaa päätösten tekemistä. Tutkijan tulee olla tietoinen prosessin etenemiseen vaikuttavien päätösten taustoista sekä mahdollisista seurauksista, mikä johtaa tutkimuksen aikana tapahtuvaan oppimiseen. Endelson (2002) nostaa esiin, että kehittämistutkimuksen tavoite on käyttää prosessin aikana opittua tietoa ja luoda sen perusteella mahdollisimman onnistunut kehittämistuotos. (Endelson 2002, 112.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa esiintyy selkeästi kehittämistutkimukselle ominaiset piirteet. Tutkielman tavoitteena on kehittää moraalikasvatusta elämäkatsomustiedon opetuksessa. Toisin kuin toimintatutkimuksessa, emme tutkijoina ole osana kehittämiskohteen toimintaa, vaan olemme ulkopuolinen kehittämistiimi. Kehittämistutkimuksen piirteisiin kuuluu myös yleistettävän teorian luominen. Endelsonin (2002, 113) mukaan yleistettävä teoria voi olla esimerkiksi konkreettinen malli, kuten oppimateriaali. Tämän pro gradu -tutkielman avulla haluammekin kehittää Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalia niin, että sitä voidaan myöhemmin hyödyntää yleisesti moraalikasvatuksen opetuksessa.

Kehittämistutkimukselle ominainen sykisyys toteutuu myös tutkielmassamme. Kuten Aksela ja Pernaa (2013, 185) toteavat, pro gradu -tutkielmissa kehittämistutkimusprosessi koostuu usein yhdestä tai kahdesta kehittämissyklistä. Kehittämistutkimusprosessimme on alkanut jo kandidaatin tutkielmassa, jolloin kävimme läpi ensimmäisen kehittämissyklin, joka sisälsi kolme vaihetta. Teoreettisessa ongelma-analyysissa tutustuimme elämäkatsomustiedon opetuksen monitieteiseen taustaan sekä sen opetukseen. Empiirisen ongelma-analyysin kohdalla totesimme, että elämäkatsomustiedon opetukseen ei ole tarjolla juurikaan oppimateriaalia. Ensimmäisen syklin viimeisessä vaiheessa, eli ensimmäisessä kehittämisvaiheessa loimme alustavan kehittämistuotoksen, Filiasiumin Ystävykset -oppimateriaalin, edellä mainittujen vaiheiden pohjalta. Pro gradu -tutkielmamme toimii siis kehittämistutkimusprosessin toisena syklinä, jossa on myös kolme vaihetta. Toinen sykli alkaa toisella empiirisellä ongelma-analyysillä. Siinä annoimme oppimateriaalin kokeiltavaksi autenttiselle kohderyhmälle eli 3.–4. luokan oppilaille elämäkatsomustiedon oppitunneille. Tätä seurasi toinen kehittämisvaihe, jossa oppimateriaalia kehitettiin kokeilun tulosten perusteella. Toinen sykli päättyy raportointivaiheeseen. Tämän tutkielman pohdinta-luvussa selvitämme tutkimusaineiston pohjalta, kuinka oppimateriaalia

voidaan kehittää edelleen, jotta se tukee mahdollisimman hyvin moraalikasvatuksen opetusta elämäncatsomustiedossa. Tämän tutkielman resurssien puitteissa meillä ei kuitenkaan ole mahdollisuutta tehdä konkreettisia muutoksia oppimateriaaliin. Sen kehittäminen käytännössä toteutetaan pro gradu -tutkielman valmistumisen jälkeen.

5.2 Aineiston kerääminen

Laadullisen tutkimuksen periaatteena on, että tietoa pyritään keräämään niiltä henkilöiltä, joilla uskotaan olevan tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi tutkittavien valinta tulisi olla harkittua ja tarkoituksenmukaista. Se, kuka katsotaan tutkimukseen sopivaksi tiedonantajaksi, määräytyy tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.)

Tavoitteenamme oli saada mahdollisimman laajasti tietoa oppimateriaalin käyttökokemuksista, joten halusimme ottaa tutkimukseen mukaan useamman opettajan ja elämäncatsomustiedon opetusryhmän. Päädyimme kolmeen opettajaan ja opetusryhmään, sillä koimme sen olevan sisällöllisesti ja määrällisesti sopivan kokoinen aineisto pro gradu -tutkielmaan. Kolmea opettajaa haastatteleamalla saimme useamman mielipiteen oppimateriaalin toimivuudesta. Lisäksi elämäncatsomustiedon opetusryhmät ovat yleensä suhteellisen pienikokoisia, joten kolmen elämäncatsomustiedon ryhmän ottaminen mukaan tutkimukseen ei tuottanut liikaa aineistoa.

Oli kyse mistä tahansa tutkimuksesta, on tutkimukseen osallistuvilta tahoilta kysyttävä aina tutkimuslupa. Tutkimuksissa, joissa on mukana jonkinlainen organisaatio, haetaan lupa tutkimukseen ensiksi organisaation ylimmältä johdolta (Kuula 2011, 145). Organisaation ollessa koulu, ja kun siellä tutkitaan luokahuonekäytäntöjä, tulee saada sekä rehtorin että tutkittavan luokan opettajan suostumus tutkimukseen (Kuula 2011, 152). Meidän tutkimuksemme kohdalla käytäntö oli, että peruskoulussa suoritettavaa tutkimusta varten tulee hakea tutkimuslupa kunnalta. Tämän saatuaamme pystyimme lähestymään kouluja tutkimukseen osallistumisesta.

Aloitimme tutkimuksen osallistujien keräämisen marraskuussa 2016. Lähestyimme pirkanmaalaisia kouluja sähköpostitse ja tiedustelimme halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Koulujen oppilasmäärät vaikuttivat siihen, mihin kouluihin olimme yhteydessä. Oletuksenamme oli, että oppilasmäärältään suuremmissa kouluissa olisi tarpeeksi elämäncatsomustiedon oppilaita, jotta

koulusta löytyisi oma opetusryhmä 3. ja 4. luokan oppilaille. Tutkimukseen ei otettu mukaan muita vuosiluokkia, jotta oppimateriaalin kokeilu tapahtuisi ainoastaan sille suunnatuilla vuosiluokilla. Olimme yhteydessä yhteensä 22 pirkanmaalaiseen peruskouluun. Lopulta viisi opettajaa osoitti mielenkiintoa tutkimukseen osallistumisesta, ja helmikuussa 2017 tutkimukseen oli valikoitunut kolme opettajaa ja elämäkatsomustiedon ryhmää. Valitsimme osallistujat ilmoittautumisjärjestyksessä. Viidestä ilmoittautuneesta opettajasta kolme oli luokanopettajia ja kaksi toimi pääsääntöisesti yläkoulun opettajana, mutta he opettivat alakoulussa elämäkatsomustietoa. Halusimme kuitenkin, että vähintään kaksi kolmesta opettajasta työskentelisi pääsääntöisesti alakoulun luokanopettajina, jotta heillä olisi enemmän kokemusta 3.–4. luokkalaisten kanssa työskentelystä. Tämän vuoksi jouduimme jättämään tutkimuksesta pois toisen yläkoulun opettajista. Tutkimukseen kolmanneksi osallistujaksi valikoitui täten ilmoittautumisjärjestyksessä neljäs opettaja.

Tekemässämme tutkimuksessa ei kerätty tunnisteellisia tietoja oppilaista, joten meidän ei olisi välttämättä tarvinnut pyytää kirjallisesti lupaa huoltajilta lasten osallistumisesta (Kuula 2011, 149–150). Koimme kuitenkin, että on hyvän tavan mukaista olla yhteydessä huoltajiin, informoida heitä siitä, mitä lapset tulevat koulussa tekemään, ja pyytää heiltä suostumusta lapsen tutkimukseen osallistumiseen. Kuulan (2011, 152) mukaan tällaisessa tilanteessa olisi ollut koulun tehtävä informoida oppilaita sekä heidän huoltajiaan tutkimuksesta. Halusimme kuitenkin helpottaa tutkimukseen osallistuvien opettajien työtä kirjoittamalla informaatiokirjeet tutkimuksesta heille valmiiksi. Ajattelimme tämän madaltavan opettajien sekä koulujen kynnystä osallistua tutkimukseen, kun se ei teettänyt heille suurta määrää ylimääräistä työtä. Koska emme voineet lähettää laatimiamme informaatiokirjeitä oppilaiden koteihin itse, opettajat jakoivat ne luokissa kotiin vietäväksi.

5.2.1 Oppimateriaalikokeilu

Oppimateriaalin kokeilu elämäkatsomustiedon oppitunneilla suoritettiin täysin opettajien johdolla. Halusimme, että opetusjakso olisi mahdollisimman autenttinen, sillä ajattelimme sen takaavan luotettavamman lopputuloksen tutkimuksen kannalta. Koimme, että läsnäolomme oppimateriaalin kokeilussa olisi voinut vaikuttaa sekä opettajien että oppilaiden toimintaan jakson aikana. Kun tavoitteenamme oli saada tietoa siitä, miten oppimateriaali toimii opetuksessa, olisi

tutkimuksenomainen tilanne luokassa voinut haitata oppilaiden ja opettajien toimintaa. Tästä syystä teimme ratkaisun, että emme osallistu henkilökohtaisesti oppimateriaalikokeiluihin luokissa.

Lähetimme opettajille oppimateriaalin etukäteen sähköpostitse PDF-tiedostona, jotta he pystyivät halutessaan tutustumaan siihen ennen jakson alkamista. Lisäksi tapasimme opettajat henkilökohtaisesti. Tapaamisessa kävimme lyhyesti läpi tutkimuksen pääpiirteet ja tavoitteet. Annoimme opettajille tulostetut oppimateriaalit, oppilaiden kyselylomakkeet sekä kirjeet oppilaiden koteihin. Kirjeissä pyysimme huoltajan suostumusta oppilaan tutkimukseen osallistumiseen (liite 1). Opettajien tapaamisessa vältimme liian tarkan ohjeistuksen antamista oppimateriaalin käyttöön, jotta sen kokeilu olisi mahdollisimman autenttinen.

Tutkimukseen osallistui kolme elämänkatsomustiedon opetusryhmää. Ryhmässä 1 oli 15 oppilasta, joista tutkimukseen osallistui 11. Ryhmässä 2 oli 13 oppilasta, joista 11 osallistui tutkimukseen. Ryhmässä 3 oli 14 oppilasta. Heistä tutkimukseen osallistui 13. Yhteensä 42 oppilasta teki oppimateriaalin tutkimukseen osallistuvan opettajan ohjauksessa, mutta tutkimukseen heistä osallistui lopulta 35. Mielestämme tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärä oli pro gradu -tutkimuksen laajuuteen nähden riittävä. Oppimateriaalin kokeilu tapahtui kaikilla kolmella ryhmällä helmikuun ja maaliskuun 2017 aikana.

5.2.2 Haastattelu

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) esittävät haastattelun ja kyselyn pelkistetyn idean: saadaksemme tietoa ihmisen ajatuksista tai motiiveista, on loogista kysyä niistä häneltä itseltään. Eskola ja Suoranta (1998) arvioivat haastattelun olevan yleisin tapa kerätä laadullista tutkimusaineistoa. Heidän mukaansa se on eräänlaista keskustelua. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelulla ja keskustelulla on kuitenkin yksi olennainen ero: haastattelu on ennalta määrättyä haastattelijan johdattamaa toimintaa, jolla pyritään tiettyyn päämäärään eli informaation keräämiseen (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2011, 42).

Haastattelun joustavuus nähdään suurena etuna tutkimusaineiston keräämisessä. Se mahdollistaa haastattelutilanteessa esimerkiksi kysymysten toistamisen, ilmausten ja termien selventämisen

sekä keskustelun haastateltavan ja tutkijan välillä. Tämä vähentää erilaisten väärinkäsitysten muodostumista, mikä vahvistaa haastattelun pohjalta saadun aineiston luotettavuutta. Haastattelun joustavuus ilmenee myös tutkijan mahdollisuutena tulkita haastattelutilannetta. Hän voi toimia tilanteen vaatimalla tavalla, kuten esittää haastattelukysymykset siinä järjestyksessä, mikä on tilanteessa luontevinta. Lisäksi haastattelun etuna on tutkijan suora yhteys haastateltaviin. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että haastateltava harvoin peruu osallistumisensa, kun hän on henkilökohtaisesti sopinut haastattelusta tutkijan kanssa. Haastattelun vahvuutena pidetään myös sen tarjoamaa mahdollisuutta kerätä aineistoa suoraan niiltä henkilöiltä, joilla tiedetään olevan tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–74.)

Puolistrukturoitu haastattelu

Hirsjärvi ja Hurme (2011) muistuttavat, että puolistrukturoidulle haastattelulle on useita erilaisia määritelmiä. Yhtenä esimerkkinä he esittävät näkemyksen, jonka mukaan haastattelukysymykset ovat kaikissa haastatteluissa samat, mutta niiden järjestys ja sanamuoto voivat vaihdella haastatteluiden välillä. Kaikille puolistrukturoidun haastattelun määritelmille on yhteistä, että jotkin haastattelun toteutukseen liittyvät tekijät ovat ennalta määriteltäviä mutta eivät kaikki. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelija on vapaa soveltamaan tyyliä, jolla sen toteuttaa. Tämä tarkoittaa sitä, että puolistrukturoitu haastattelu voi olla lähes avoin keskustelu, jossa käydään läpi tietyt teemat, tai se voi noudattaa ennalta määriteltäviä haastattelukysymysten muodostamaa runkoa. Haastattelun avoimuudesta riippumatta olennaista kuitenkin on, että puolistrukturoidun haastattelun teemat ja kysymykset pohjautuvat tutkimustehtävään tai tutkimusongelmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada opettajilta mahdollisimman kattavasti tietoa heidän ajatuksistaan oppimateriaalimme toimivuudesta. Koimme, että tähän paras tapa oli tehdä henkilökohtaiset haastattelut. Päädyimme puolistrukturoituun haastatteluun. Olimme laatineet valmiiksi kysymykset, mutta niiden muotoilu sekä järjestys saattoivat vaihdella eri haastatteluiden välillä. Pystyimme näin esittämään tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa sekä soveltamaan kysymysten järjestystä sen mukaan, kuinka haastateltavan vastauksista nousi esiin erilaisia teemoja.

Sovimme jokaisen opettajan kanssa sähköpostitse haastatteluajan. Tuomi ja Sarajärvi (2009) muistuttavat, että mahdollisimman kattavan haastattelun saamiseksi on perusteltua lähettää haastattelukysymykset tutkimukseen osallistuville etukäteen. Näin haastateltavat voivat tutustua aiheeseen ja pystyvät antamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Lähetimmekin opettajille kysymykset (liite 2) noin viikko ennen haastattelupäivää, jotta he voisivat halutessaan valmistautua. Haastattelut toteutettiin maaliskuun lopun ja huhtikuun 2017 aikana.

5.2.3 Kysely

Opettajien näkemysten lisäksi halusimme tutkimukseen mukaan myös oppilaiden näkökulman. Koska mukana oli yhteensä 35 oppilasta, emme olisi pystyneet haastattelemaan heitä käytettävissä olevien resurssien puitteissa. Tämän vuoksi katsoimme luontevaksi teettää heillä kysely (liite 3). Uskoimme kyselylomakkeen tarjoavan tehokkaan ja suhteellisen yksiselitteisen muodon kerätä oppilailta aineistoa, mutta toisaalta myös oppilaille helpon ja anonyymin tavan osallistua tutkimukseen. Oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin opetusjakson viimeisellä kerralla opettajien johdolla.

Kyselylomake on perinteinen aineistonkeruumenetelmä. Sen avulla voidaan tehokkaasti ja edullisesti kerätä aineistoa suurelta ryhmältä. Kyselylomake voidaan toteuttaa joko tutkittavilla yksittäin, esimerkiksi postikyselynä, tai usealta tutkittavalta samanaikaisesti, kuten luokassa tehtävät kyselyt. (Valli 2007, 102.) Vallin (2007) mukaan vaivattomin tapa suorittaa kyselylomaketutkimus, on tehdä se samanaikaisesti usealle henkilölle kuitenkin niin, että tutkija ei ole itse läsnä tilanteessa. Tällöin tutkija voi lähettää kyselylomakkeet postitse henkilölle, joka toimii aineiston keruun valvojana, esimerkiksi luokanopettajalle. Valmiit kyselylomakkeet voidaan vastaavasti palauttaa postitse, jolloin tutkijan tai tutkittavien ei tarvitse matkustaa tutkimustilannetta varten. (Valli 2007, 108.)

Jos tutkija itse ei ole paikalla, kun aineiston kerääminen tapahtuu, on hänen huolehdittava valvojan riittävästä ohjeistamisesta. Tutkijan vastuulla on, että valvojalle ja tutkittaville on omat selkeät toimintaohjeet kyselylomakkeeseen liittyen. Tutkijan tulee punnita tarkasti, kuka hänen

mielestään soveltuu parhaiten valvomaan aineistonkeruutilannetta, jos hän itse ei pysty olemaan paikalla. (Valli 2007, 108–109.)

Kyselylomakkeen luomisessa huomio tulee kiinnittää erityisesti lomakkeen kieleen ja pituuteen. Välillä törmätään tilanteeseen, jossa oppilaat eivät kykene ymmärtämään kyselylomakkeessa käytettyä kieltä. Tämän vuoksi kyselylomaketta tehdessä lapsille on mietittävä tarkkaan, kuinka sujuvaa heidän lukeminen on. Lomakkeen kielen tulee olla yksiselitteistä ja sanavalinnoissa on huomioitava lasten kehitystaso. Esimerkiksi vierasperäiset sanat saattavat olla lapsille vaikeasti ymmärrettäviä, jolloin he voivat jättää vastaamatta tai ymmärtävät kysymyksen väärin. Tällainen puolestaan saattaa vääristää tutkimustuloksia. (Valli 2007, 104–105.)

Lisäksi tulee ottaa huomioon, kuinka pitkään lapset pystyvät työskentelemään kyselylomakkeen parissa. Kyselylomakkeen laatijan täytyy siis miettiä tarkkaan, kuinka pitkä lomakkeesta lopulta tulee. Kouluympäristössä teetetyissä kyselytutkimuksissa piilee myös se ongelma, että tutkija monesti olettaa kyselyn täyttämisen tapahtuvan helposti tai kuin itsestään. Ongelmaksi saattaa kuitenkin muodostua oppilaiden motivaation puute kyselyyn vastaamiseen. Tutkijan täytyy siis pohtia keinoja, joilla motivoida oppilaat osallistumaan. (Scott 2008, 92.) Kyselylomakkeen täyttäminen kouluympäristössä saattaa myös saada oppilaat kokemaan kyselyn kokeenomaiseksi tilanteeksi, jossa etsitään haluttuja vastauksia. (Alasuutari 2005, 153; Nieminen 2010, 37; Scott 2008, 92.)

5.2.4 Oppilaiden oppimateriaalit

Tutkimusaineistona voidaan hyödyntää myös yksityisiä dokumentteja. Tuomi ja Sarajärvi (2009) tarkoittavat yksityisillä dokumenteilla aineistoa, joka koostuu esimerkiksi kirjeistä, puheista tai muistelmista. Niiden käyttö tutkimuksessa edellyttää, että tutkimukseen osallistuva kykenee ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Lasten kohdalla ongelmaksi voi nousta heidän kehitystaso sekä kirjoitustaito. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.)

Tutkimukseemme mukaan otetut oppilaiden täyttämät oppimateriaalit voidaankin lukea kuulumaan tällaisiin yksityisiin dokumentteihin. Halusimme kerätä oppimateriaalit ja sisällyttää ne mukaan tutkimusaineistoon, sillä ajattelimme, että niiden avulla voisimme saada arvokasta

lisätietoa oppimateriaalin toimivuudesta. Oppimateriaalit palautettiin meille nimettöminä, joten oppilaiden anonymiteetti säilyi myös niiden toimiessa aineistona. Emme keränneet oppimateriaaleista talteen tehtäväkohtaisesti tietoa, vaan halusimme enemmänkin täydentää niiden avulla opettajien kertomusta siitä, miten oppimateriaali toimi opetuksessa.

6 ANALYYSI

Laadullisen tutkimuksen analyysillä pyritään hahmottamaan aineisto kokonaisuutena. Kaikki aineistosta nousseet tutkimuksen kannalta olennaiset havainnot tulee sisältyä sellaisenaan analyysiin ja sen pohjalta tehtyyn tulkintaan. (Alasuutari 2011, 38.) Kun kaikki aineistosta nousevat havainnot on otettava mukaan analyysiin, saattaa aineisto tuntua aluksi vaikealta hallita. Alasuutari (2011, 39) jakaakin analyysin havaintojen pelkistämiseen ja vastausten löytämiseen. Tällainen erottelu on kuitenkin teoreettista, sillä käytännössä nämä kaksi vaihetta kulkevat aina käsi kädessä. Pelkistämisen tarkoituksena on niputtaa erillisiä havaintoja yhteen niitä yhdistävien piirteiden perusteella, jotta aineisto olisi helpommin hallittavissa. (Alasuutari 2011, 39–40.) Pelkistettyjen havaintojen pohjalta aloitetaan vastausten etsiminen tutkimuskysymyksiin (Alasuutari 2011, 44). Aineiston käsittely voidaankin karkeasti nähdä toimintana, jossa ensin aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja sen jälkeen kasataan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Eskola (2015) jakaa laadullisen analyysin kolmeen lähestymistapaan, eli teorialähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja aineistolähtöiseen analyysiin. Jaottelu perustuu analyysin teoriasuhteeseen. (Eskola 2015, 188.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teorialähtöisessä lähestymistavassa analyysi tukeutuu valmiiseen malliin, joka perustuu aiempaan tietoon. Yleensä tässä lähestymistavassa pyritään testaamaan aiemmin saatua tietoa uudenaikaisessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Teoriasidonnaisessa analyysissä taas käytetään teoriaa analyysin apuna tai ohjaavana tekijänä, mutta se ei rajoita analyysin tekemistä. Tässä suuntauksessa ei pyritä testaamaan aikaisemmin saatua tietoa tai teoriaa, vaan tavoitellaan uusien näkökulmien ja uuden tiedon löytämistä aiempaa tietoa apuna käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) määrittävät aineistolähtöisen analyysin menetelmäksi, jossa tutkittavasta ilmiöstä tehdyt aiemmat havainnot, tai siitä olemassa olevat tiedot tai teoriat eivät ohjaa tai vaikuta analyysin tekemiseen tai lopputulokseen. Sen tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta

teoreettinen kokonaisuus. Sen lisäksi, että aineisto tuottaa teorian, aineisto myös määrittää sen, mitä aineistosta analysoidaan eli analyysiyksiköt. Analyysiyksiköitä ei siis voida ennalta päättää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Vallitsevan käsityksen mukaan on kuitenkin kyseenalaista, onko mahdollista tehdä täysin objektiivisia havaintoja. Ajatellaan, että tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä vaikuttavat aina hänen tekemiinsä havaintoihin ja ratkaisuihin. Tämä tulee ottaa huomioon erityisesti aineistolähtöistä analyysiä tehdessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Siinä on kuitenkin lähtökohtana, että ainoa mukana oleva teoria on metodologia, joka ohjaa analyysin teknistä toteuttamista. Tutkija siis sitoutuu metodologisesti valitsemaansa suuntaukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Tämän pro gradu -tutkielman analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti. Hyödynnämme siinä sisällönanalyysiä sekä laadullisen aineiston kvantifiointia. Lisäksi osa kyselylomakkeen vastauksista hahmottuvat helpoiten tyyppi-arvojen ja keskiarvojen avulla. Tässä luvussa käsittelemme analyysimenetelmien periaatteita sekä tekemäämme aineiston analyysiä.

6.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla pyritään etsimään merkityksiä aineistona olevasta tekstistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittävät, että sen avulla voidaan objektiivisesti ja systemaattisesti analysoida kirjallisessa muodossa esitettävää aineistoa. Tavoitteena on saada kuvattua tutkittava ilmiö tiiviissä ja yleisessä muodossa kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. On huomioitava, että sisällönanalyysi saattaa aineiston vain järjestettyyn muotoon, minkä perusteella tutkijan on tehtävä lopulliset tulkinnat ja johtopäätökset. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota johtopäätösten kirjoittamiseen, jotta tulokset eivät jäisi vain järjestetyn aineiston luettelemiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Analyysistä pitäisi seurata informaatioarvon lisääminen, sillä tavoitteena on luoda yhtenäinen kuva aineiston tarjoamasta materiaalista, jotta voidaan tehdä luotettavia ja suhteellisen yksiselitteisiä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) käyttävät Miles ja Hubermanin (1994) kuvaamaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia, jossa prosessi jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen. Siinä analysoitava materiaali riisutaan kaikesta tutkimuksen kannalta epäolennaisesta sisällöstä ja jäljelle jää vain materiaalia, jonka pohjalta voidaan vastata

tutkimuskysymyksiin. Käytännössä aineistosta voidaan etsiä yksittäisiä osioita, jotka tarjoavat relevanttia informaatiota tutkimuskysymysten kannalta. Tällaisia voivat olla yksittäiset sanat, virkkeet tai ajatuskokonaisuudet, jotka nostetaan esiin tekstin joukosta alkuperäisilmauksina. Alkuperäisilmaukset pelkistetään käsitteiksi, jotka tiivistävät niiden sisältämän informaation. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.)

Aineiston pelkistämistä seuraa aineiston ryhmittely. Siinä pelkistetystä aineistosta haetaan samankaltaisuuksia sekä mahdollisesti eroavaisuuksia. Samankaltaiset ilmaukset niputetaan yhdeksi luokaksi, jolle annetaan sitä kuvaava nimi, ja eri luokkia voidaan yhdistää edelleen yläluokiksi. Vähitellen aineisto tiivistyy, kun ilmauksia sisällytetään alaluokkien ja yläluokkien alle. Tämä toimii pohjana sille, että aineistosta voidaan tehdä systemaattisemmin johtopäätöksiä ja tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Viimeinen vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalysissä on käsitteellistäminen, jossa aiemmin pelkistetyistä ilmauksista luodaan teoreettisia käsitteitä. Käytännössä muodostetaan pääluokkia, jotka yhdistävät aiemmin luotuja ala- ja yläluokkia niitä kuvaavien teoreettisten käsitteiden alle. Pääluokkia voidaan edelleen tiivistää yhdistäviksi luokiksi, ja tätä luokkien tiivistämistä voidaan jatkaa niin pitkälle, kuin tutkija kokee sen tarpeelliseksi. Luotujen teoreettisten käsitteiden eli lopullisten luokkien avulla tutkija pystyy tekemään johtopäätöksiä ja tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.)

6.2 Tutkimusaineiston analyysi: haastatteluaineisto

Opettajien haastattelut tallennettiin ääninauhurilla ja äänitteet litteroitiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 138) mukaan litteroinnin voi tehdä joko koko tutkimushaastattelusta tai valikoiden. Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 16) huomauttavat, että litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimuskysymysten ja tutkimusmetodin perusteella. Me litteroimme lähes koko haastatteludialogit jättäen pois ylimääräisiä täytesanoja tai haastatteluun täysin kuulumattomia keskustelunaiheita. Koska tutkimuskysymystemme kannalta oli tärkeämpää se, mitä tutkittavat sanovat kuin se, miten he sen sanovat, emme kokeneet tarpeelliseksi merkitä litterointiin haastateltavien taukoja tai äänenpainoja.

Litteroinnin lopputuloksena oli yhteensä 20 liuskaa tekstiä. Tulostimme litteroidut haastattelut, joista alleviivasimme värikoodeilla tutkimuskysymysten kannalta olennaisia sanoja, lauseita ja ajatuksia. Keräsimme alleviivatut tekstit yhteen tiedostoon, jossa pelkistimme ilmauksia ja ryhmittelimme niitä teemoittain. Ryhmittelyn tuloksena muodostui pääluokkia, yläluokkia ja alaluokkia. Aineistosta nousi esiin kuusi pääluokkaa: opetussuunnitelman anti moraalikasvatukseen, tärkeitä sisältöjä moraalikasvatuksessa, moraalikasvatuksen toteuttaminen, moraalikasvatuksen haasteet, Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tuki moraalikasvatukselle sekä oppimateriaalin kehittämistarpeet. Seuraavissa luvuissa käsittelemme tarkemmin analyysin tuloksia. Viitatessa haastateltuihin opettajiin käytämme heistä anonyymiteetin säilyttämiseksi nimiä Opettaja 1, Opettaja 2 ja Opettaja 3.

6.2.1 Opetussuunnitelman anti moraalikasvatukseen

Aineistosta nousee esiin opetussuunnitelman merkitys moraalikasvatuksen kannalta. Opetussuunnitelma-käsitettä ei määritelty erikseen koskemaan koulukohtaisia tai valtakunnallisia opetussuunnitelmia, vaan opettajat puhuivat haastatteluissa molemmista käyttäen termiä ”opetussuunnitelma”. Opettajat kokevat opetussuunnitelman olevan vahvasti opetusta ohjaava työkalu, mutta toisaalta sen ei nähdä antavan selkeää ohjausta moraalikasvatukselle.

Opetusta ohjaava työkalu

Opettajien haastatteluaineistosta käy ilmi, että elämänkatsomustiedon opetusta suunnitellaan opetussuunnitelmasta esiin nousevien teemojen, aiheiden ja tavoitteiden mukaan. Niistä on tulkittavissa, että moraaliala ja etiikkaa tulee käsitellä opetuksessa.

Mutta kyllä sieltä nousee se, että moraaliopetusta on [elämänkatsomustiedon opetuksessa] hyvä antaa ja käsitellä. (Opettaja 1)

Erityisesti eettisten ja moraalisten kysymysten kriittinen pohdinta sekä ajattelun taidot ovat opetussuunnitelman sisältöjä, jotka liittyvät moraalikasvatukseen. Lisäksi opettajat mainitsivat käsitteitä, kuten hyveet, oikeudenmukaisuus, anteeksianto, luontosuhde, ihmisenä kasvaminen sekä ystävyys.

[---] Siellä oli just näitä ajattelun kehittymistä tukevaa toimintaa ja tällasta niinku kriittistä pohdintaa edesauttavaa ni [---] sitä kautta se moraalikin niinku tulee. (Opettaja 2)

Ei selkeää ohjausta moraalikasvatukselle

Opettajat huomauttivat, että vaikka opetussuunnitelma antaa raamit, se on sisällöllisesti ympäripyöreä. Esimerkiksi Opettaja 2 totesi, että moraali-käsite ei esiinny suoranaisesti opetussuunnitelmassa eikä opetussuunnitelma tarjoa tietoa siitä, miten moraalaa käsitellä. Moraalikasvatuksen rooli elämäkatsomustiedon opetuksessa riippuukin paljon siitä, kuinka opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja millä tavalla hän toteuttaa sitä.

[---] Riippuu siitä, että kuinka paljon opettaja haluaa [moraaliin liittyviä kysymyksiä] nostaa. Et mä luulen, et mun koulutus on sellanen, että mä ite nostan niitä sieltä tosi paljon ja mun mielestä se on niin kun yks et:n niin kun tärkeimpiä juttuja. (Opettaja 3)

6.2.2 Tärkeitä sisältöjä moraalikasvatuksessa

Aineisto tarjoaa myös tietoa siitä, mitkä sisällöt ovat opettajien mielestä tärkeitä 3.–4. luokan moraalikasvatuksessa. Opettajien puheissa esiintyi kolme selkeää luokkaa: ihmissuhteet, identiteetin kehittyminen ja arvojen tiedostaminen. Ihmissuhteet-luokka jakautui edelleen vertaisten kanssa solmittaviin suhteisiin ja yhteisön jäsenenä toimimiseen.

Ihmissuhteet

Kaikki opettajat mainitsivat ihmissuhteet tärkeänä moraalikasvatuksen osa-alueena. Vertaissuhteiden eli muun muassa ystävyys, kaveritaitojen ja kiusaamisen käsittelyn he nimesivät keskeiseksi aiheeksi 3.–4. luokkalaisten moraalikasvatuksessa. Näissä suhteissa oppilaat törmäävät usein oikean ja väärän valintaan. Toinen selkeä kokonaisuus ihmissuhteisiin liittyen oli toiminta yhteisön jäsenenä. Yhteisön jäsenenä toimiminen edellyttää toisten ihmisten kohtaamista, heidän kunnioittamista sekä suvaitsevaisuutta. Erityisesti tämän ikäisillä oppilailla opettajat näkevät perheen ja perhearvot tärkeänä vaikuttajana siihen, miten oppilaat tulevat osaksi muita yhteisöjä.

[---] Ihan hyvin pystyy sit ottaa semmosii teemoja, missä käsitellään [---] yksilöö tai sitä tietä yhteisöön, niin kun me [---] lähettiin liikkeelle siitä just, että mikä on perhe ja mitkä on säännöt. (Opettaja 2)

Identiteetin kehittyminen

Identiteetin kehittyminen ja oman itsensä löytäminen ovat olennainen osa esimerkiksi ihmissuhteissa toimimista. Erityisesti Opettajan 2 painotti oppilaan oman identiteetin kehittämistä tärkeänä aihealueena moraalikasvatuksen toteutuksessa. Oppilaan tulisi päästä pohtimaan omia vahvuuksiaan ja ominaisuuksiaan. Lisäksi hänen tulisi oppia olemaan jotain mieltä sekä perustelemaan omia mielipiteitään. Tämä edellyttää kriittisen ajattelun kehittämistä.

Arvojen tiedostaminen

[---] Kyllä sitten me ollaan ihan [moraalikasvatukseen liittyen] mietitty niitäkin, että...vähän semmosii kysymysii vaikka lihansyönnistä [---] valintoja ja elämäntapaa. (Opettaja 1)

Kaikki opettajat ottivat puheeksi arvot jollain tasolla osana moraalikasvatusta. Opettaja 1 painotti eettisiä ympäristöarvoja, kuten kestäväää kehitystä ja elämäntapaan liittyviä valintoja. Opettaja 2 ja Opettaja 3 puolestaan näkivät ihmisoikeuksiin liittyvien arvojen, kuten tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja lasten oikeuksien, olevan sidoksissa moraalikasvatukseen.

No ylipäänsä ne ihmisoikeudet, tasa-arvo [---] ja sit semmonen yleinen niinku suhtautuminen toiseen ihmiseen, et [---] saako sanoa ihan mitä vaan. (Opettaja 3)

6.2.3 Moraalikasvatuksen toteuttaminen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme kannalta olennainen tieto oli, miten opettajat käytännössä toteuttavat moraalikasvatusta 3.–4. luokan elämäntiedon opetuksessa. Aineistosta nousee esiin kaksi tähän liittyvää yläluokkaa: opetusmenetelmät ja luokkatyöskentelyn järjestäminen. Opetusmenetelmät jakautuivat kolmeen alaluokkaan: kulttuurikeinot, kirjalliset materiaalit ja keskustelu.

Opetusmenetelmät

Opettajat listasivat useita erilaisia käytännön tapoja, joilla he toteuttavat moraalikasvatusta. Kulttuuriin liittyvät menetelmät ovat hyvin yleisiä, sillä ne tarjoavat toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä, joista oppilaat motivoituvat. Opettajat kertoivat käyttävänsä muun muassa draamallisia keinoja, pelejä ja leikkejä, tarinoita sekä musiikkia. Draamallisissa keinoissa opettajat hyödyntävät näytelmiä, valokuvaamista, tehtävien kuvitusta, askartelua ja tunnepatsaita.

Ja sit me ollaan niistä Moraalimittareistakin tehty sillai, et ku siinä on se joku tilanne, nii sitte jaettu roolit ja pitäny itte näytellä loppu, että ei olla katottu loppuun sitä videoo. (Opettaja 1)

Opettajat käyttävät myös erilaisia kirjallisia materiaaleja. Yhdelläkään elämänkatsomustiedon ryhmällä ei ole omia oppikirjoja, mutta opettajat hyödyntävät muun muassa Otavan sähköisen oppikirjan Apollon tarjoamia materiaaleja sekä Opetushallituksen Miina ja Ville -kirjasarjaa. He teetättävät oppilailla erilaisia vihkotehtäviä, kuten muistiinpanojen kirjoittamista. Lisäksi opettajat tuottavat ja muokkaavat materiaalia erilaisista lähteistä elämänkatsomustiedon oppitunneille.

Mut oon sit muutaman kerran tehny ite niille jonkun tekstin ja kirjota loppuun - tarina ja tällasii. [---] Ja sitten mä oon usein teetättänyt vihkoon jonkun tehtävän, että kuvita [---]. (Opettaja 1)

Keskustelu on suurimmassa roolissa opettajien moraalikasvatuksen opetusmenetelmissä. Se liittyy vahvasti myös kulttuuristen keinojen ja kirjallisten materiaalien hyödyntämiseen, jotka monesti toimivat keskustelujen innoittajina. Esimerkiksi oppilaiden esittämien töiden tai tarinoiden lukemisen jälkeen pohditaan yhdessä niiden sisältöä, niissä tapahtuneita valintoja sekä niistä heränneitä ajatuksia. Aineistossa esiintyy opettajien selkeä näkemys siitä, että oppilaan moraalisen ajattelun herättäminen tapahtuu yhteisten keskustelujen ja pohdintojen kautta.

Me otettiin kuvia ja näytettiin ne dokkarilta ja sit me katottiin et mitä [kuvissa] oli miten se liittyy ystävyYTEEN, ne selitti sitä. (Opettaja 3)

Luokkatyöskentelyn järjestäminen

Luokkatyöskentelyn erilaisilla järjestelyillä opettajat pyrkivät vaikuttamaan opetusmenetelmien toimivuuteen ja oppimisen edistämiseen. He käyttävät paljon pari- ja pienryhmätyöskentelyä. He perustelivat tätä toimintaa sillä, että oppilaiden on helpompaa keskustella ja pohtia moraalisiin liittyviä kysymyksiä pienemmässä ryhmässä kuin itsekseen tai koko ryhmän kesken. Oppilaat uskaltavat paremmin esittää omia mielipiteitään pienemmän ryhmän kesken kuin koko ryhmälle. Tällaisien pienemmässä ryhmässä käytyjen keskustelujen jälkeen on hedelmällistä koota yhteisesti koko ryhmän kesken pienryhmissä esiintyneitä ajatuksia.

No osa uskaltaa paremmin ja osa sillee vähemmän niin ku niit omii mielipiteitä, mut sillai et on enemmän niitä pohdinta-asioita parin kanssa tai jossain pienessä ryhmässä [---], että voi parin kanssa rupertella ja sitten kertoo yhteisesti [---]. (Opettaja 2)

Luokkatyöskentelyn järjestelyissä hyödynnetään jonkin verran ryhmän heterogeenisyyttä. Opettajat sekoittavat pari- ja pienryhmätyöskentelyssä erilaisista taustoista ja eri vuosiluokilta tulevia oppilaita, minkä he kokevat rikastuttavan oppilaiden yhteisiä keskusteluja ja pohdintoja.

6.2.4 Moraalikasvatuksen haasteet

Aineistosta käy ilmi, että moraaliin liittyviä kysymyksiä pohditaan elämänskatsomustiedon oppitunneilla paljon, sillä ne ovat kytköksissä moneen elämänskatsomustiedon opetussisältöön. Lisäksi Opettaja 3 huomautti, että oppilaat ovat kiinnostuneita moraaliin liittyvistä kysymyksistä ja keskustelevat niistä mielellään. Kuitenkin opettajat kertoivat haastatteluissa, että moraalikasvatuksen toteuttamisessa on haasteita. Ne voidaan jakaa kolmeen yläluokkaan: käsitteelliset haasteet, keskustelun haasteet ja oppimateriaaliin liittyvät haasteet.

Käsitteelliset haasteet

3.–4. luokan oppilaiden ikä- ja kehitystaso huomioiden jo itse moraali-käsite saattaa tuottaa vaikeuksia. Ensinnäkin oppilaat eivät välttämättä ymmärrä käsitteen todellista merkitystä tai ulottuvuuksia. Toiseksi opettajan voi olla vaikea hahmottaa oppilaiden ymmärtämisen tasoa, kun puhutaan moraalista tai etiikasta.

Ja sit pienten kanssa nää kaikki käsitteet, esimerkiksi että mitä he ymmärtää, niin sanana "kulttuuri", niin ei mitään havaintoo, ja sellasia just et pitää kaikki käsitteet hirveen selvästi ja strukturoidusti tuoda esiin. (Opettaja 3)

Opetussuunnitelman hyvän osaamisen arviointikriteerit kuitenkin vaativat oppilailta melko hyvää käsitteiden hahmottamista. Esimerkiksi Opettaja 2 osoitti koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta tavoitteen, jonka mukaan 4. luokan oppilaan tulee osata selittää tiettyjä etiikan käsitteitä.

Keskustelun haasteet

Aineistosta on havaittavissa, että suurimmat moraalikasvatuksen haasteet liittyvät moraalisisistä kysymyksistä keskusteluun. Kaikkien opettajien ryhmät koostuvat usean eri luokan ja vuosiluokan oppilaista. Laajimmillaan elämänskatsomustiedon ryhmä koostui kolmen eri vuosiluokan oppilaista. Tällaisessa ryhmässä nuoremmat oppilaat saattavat arastella keskusteluun osallistumista. Eri ikäisten oppilaiden on vaikea keskustella keskenään heidän kognitiivisten kehitystasojen erojen vuoksi. Nämä erot näkyvät erityisesti moraalisisistä kysymyksistä keskusteltaessa. Haastetta

keskustelun sujuvuuteen ja syvällisyyteen tuo nuorempien oppilaiden heikko kyky perustella omia näkemyksiään.

Voi olla vähän vaikee ehkä joissain tilanteissa niit omii näkökulmii niinku perustella, et se ei oo ehkä vielä sillee niin harjaantunutta. [Yhteinen keskustelu] ei oo ehkä mitenkään kauheen hedelmällistä vielä tai sellasta niinku syvällistä. (Opettaja 2)

Opettaja 1 nosti esiin myös erilaisten kotitaustojen ja näkemysten aiheuttamat haasteet ryhmän yhteiselle keskustelulle. Oppilaiden näkemyserot saavat aikaan yhteentörmäyksiä moraalisisista kysymyksistä keskusteltaessa. Se, miten näistä asioista on oppilaan kotona keskusteltu, voi vaikuttaa hänen tapaansa ottaa kantaa ryhmän yhteisissä keskusteluissa.

[Maailman luomisesta keskusteltaessa] esimerkiksi on tullu kyllä aika paljon semmosta et kun jollain on kotona tosi voimakas sellanen tieteellinen näkökulma [---] ja sit taas jollain on tosi paljon sellanen avarakatseisempi kotitausta. Niissä on sitten vähän tullu yhteentörmäyksiä [---]. Opettaja 1

Oppimateriaaliin liittyvät haasteet

Oppimateriaaleihin liittyvät haasteet johtuvat pääasiassa siitä, että oppilailla ei ole oppikirjaa käytössä tai jos on, sen käyttäminen on haasteellista. Esimerkiksi ryhmien koostuessa useamman vuosiluokan oppilaista on osa heistä käyttänyt samaa kirjaa aiempina vuosina. Tämä tarkoittaa, että opettajan tulee suunnitella yhdysryhmän opetus niin, että oppilaat eivät päädy tekemään samoja tehtäviä joka vuosi. Lisäksi oppimateriaalin vähäinen määrä saattaa johtaa tilanteeseen, jossa samaa materiaalia käytetään useaan kertaan, mikä voi tehdä opetuksesta yksipuolista.

Kaipais sen jonkun materiaalin, missä olis oikeesti vähän monipuolisemmin kaikkee. Ja niinkun sit voi tulla enemmän menetelmiäkin. Mutta kun ei koskaan ole sitä tilannetta, että voitais vaan lukea hiljaa kappaletta ja tehdä tehtäviä. Et ikinä ei oo sitä vaihtoehtoo. (Opettaja 1)

6.2.5 Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tuki moraalikasvatukselle

Toisen tutkimuskysymyksemme kannalta oli tärkeää saada tietoa siitä, miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali toimi moraalikasvatuksen tukena 3.–4. luokan elämäntiedon opetuksessa. Opettajilta tuli paljon huomioita tähän liittyen. Siihen, miten oppimateriaali tukee

moraalikasvatusta, voidaan vastata neljällä aineistosta havaittavissa olevalla yläluokalla: teema, oppilaskeskeisyys, rakenteen ja ulkoasun toimivuus sekä tehtävien toimivuus.

Teema

Opettajat pitivät oppimateriaalille valittua teemaa, ystävyyttä, toimivana ratkaisuna moraalikasvatuksen oppimateriaaliin. Sen koettiin tukevan moraalikasvatusta ja olevan kattava, sillä siihen on helppo liittää monia moraalikasvatuksellisia sisältöjä. Kaikki opettajat mainitsivat, että oppimateriaalin avulla syntyi keskustelua luokassa. Oppimateriaali myös sai oppilaat pohtimaan ja esittämään hyviä ajatuksia.

Oppilaskeskeisyys

Ystävyyss-teeman vahvuutena opettajat näkivät myös, että se on lähellä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa, minkä takia heidän on helppo samaistua siihen. Teema siis luo pohjaa oppilaskeskeisyydelle opetuksessa. Oppilaat pystyvät pohtimaan opetuksen sisältöä omiin kokemuksiinsa peilaamalla. Opettaja 3 kertoi kiinnittäneensä huomiota siihen, että oppilaat ovat itse kiinnostuneita ystävyydestä ja miettivät usein siihen liittyviä kysymyksiä.

Oppimateriaalin oppilaskeskeisyys näkyy myös siinä, että sen tarinat ja hahmot motivoivat oppilaita. Opettajat korostivat, että oppilaat pitivät tarinoista sekä niissä seikkailevista hahmoista. Hahmot koettiin riittävän tutun oloisiksi ja hauskoiksi. Myös opettajat itse pitivät hahmoista. Tarinoiden ja hahmojen koettiin soveltuvan hyvin tämän ikäisten oppilaiden kehitystasolle. Opettaja 2 kertoi tarinoiden tarjoavan hyvän virikkeen oppituntien aiheisiin.

Ne tykkäs ihan hirveesti näistä tarinoista, [---] kolmoset on vielä yllättävän pieniä ja ne oli aivan ihastuneita, kun oli jotain niinku hahmoja ja satuja ja semmosta. Tai et aluks mä aattelin, et onkohan nää mun joillekin nelosen [---] tytöille jo vähän liian [---] lapsellinen, mutta ei ollu yhtään! (Opettaja 1)

Rakenteen ja ulkoasun toimivuus

Aineistosta nousee esiin oppimateriaalin rakenteeseen ja ulkoasuun liittyviä ajatuksia. Kaikki opettajat kokivat, että ennen kaikkea oppimateriaalin kuvitus on onnistunut ja sen nähtiin tukevan oppimateriaalin sisältöä hyvin. Erityisesti Opettaja 1 ilahtui siitä, että oppimateriaali ei ollut tylsän

ja teoreettisen näköinen. Opettaja 2 puolestaan korosti oppimateriaalin toimivuutta ja johdonmukaisuutta.

Se kokonaisuus oli johdonmukainen ja tehtävät oli sillee hyvin mietitty, et [---] mun mielestä se oli, oli toimiva. (Opettaja 2)

Tehtävien toimivuus

Opettajat kokivat, että oppimateriaalin tehtävät ovat hyviä ja monipuolisia. Erityisesti tehtävien vaihtelevuus koettiin oppilaiden kannalta tärkeäksi. Opettajat katsoivat tehtävien tason olevan hyvä 3.–4. luokan oppilaille. Kaikki kolme opettajaa mainitsi erityisesti oppimateriaalin päättävän tehtävän, jossa oppilaat kirjoittavat pienissä ryhmissä tarinalle lopun ja esittävät se muulle ryhmälle. Sekä oppilaat että opettajat kokivat tehtävän mieluiseksi. Siinä on myös mahdollista muokata tehtävänantoa oppilaslähtöisesti. Esimerkiksi Opettaja 3 kertoi, että kaikki eivät olleet innokkaita näyttelijöitä, joten heidän ei tarvinnut esittää omaa lopetustaan tarinalle. He vain kirjoittivat lopetuksen, joka luettiin ääneen. Opettaja 1 myös huomautti, että kyseinen draamatehtävä tarjoaa oppilaille turvallisen tilan olla roolissa ja käsitellä sitä kautta moraaliteemaa. Hän koki tämän hyväksi moraalikasvatuksen lähestymistavaksi. Oppimateriaalin tehtävien katsottiin kaiken kaikkiaan tukevan moraalikasvatusta.

Mun mielestä, jos me ajatellaan sitä, et [minkälaiset tehtävät] tukee sitä moraalikasvatusta, niin sitä juuri, et “mitä arvostat ystävydessä” ja “miksi sä olet hyvä ystävä” [materiaalin osio 1, tehtävät 4c ja 5]. (Opettaja 3)

Aineistossa ilmenee myös seikkoja, jotka osoittavat tehtävien olevan joustavia. Opettajat huomauttivat, että niitä on helppo eriyttää eri tasoille oppilaille ja täydentää tai syventää erilaisilla keinoilla. Esimerkiksi Opettaja 3 hyödynsi oppimateriaalin rinnalla musiikkia ja “education legoja”. Lisäksi Opettaja 2 mainitsi, että opetusta tai oppimateriaalin käyttöä ei haitannut, vaikka kaikki oppilaat eivät ehtineet tehdä kaikkia tehtäviä. Oppimateriaalin tarjoama perinteisempi ja omatoiminen työskentely koettiin myös tervetulleena mahdollisuutena rauhoittaa tilanne elämänkatsomustiedon oppitunneilla.

Ja sit mä tykkään itekin luokassa antaa sillee [---], että “katso taululta sivut, tee nämä tehtävät”. Et se niinku rauhoittaa sitä tilannetta, et ihan semmone perinteine on tosi tervetullutta. (Opettaja 1)

6.2.6 Filiasiumin ystävyydet -oppimateriaalin kehittämistarpeet

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyi olennaisesti se, mitkä asiat oppimateriaalissa eivät välttämättä toimineet kovin hyvin. Aineistosta nousi esiin kehittämistarpeita. Ne ovat jaettavissa kahteen yläluokkaan: tarinoihin ja tehtäviin kohdistuviin kehittämistarpeisiin.

Tarinoihin kohdistuvat kehittämistarpeet

Tarinoihin liittyen aineisto tarjoaa hieman eriäviä ajatuksia oppimateriaalin kehittämistarpeista. Opettaja 1 esitti, että oppimateriaalissa voisi olla enemmänkin tekstiä ja tarinaa. Toisaalta Opettaja 3 pohti, että osalle oppilaista jo tämän tekstimäärän lukeminen tuotti vaikeuksia. Hän myös huomautti, että teksteissä käytetään joitakin oppilaille vieraita sanoja ja käsitteitä, esimerkiksi ”galaksi” ja ”hyväntuulinen”.

Vois vielä olla enemmänkin niitä tarinoita, kun ne on [oppilaista] kauheen hauskoja. (Opettaja 1)

Tehtäviin kohdistuvat kehittämistarpeet

Opettajat huomauttivat, että oppimateriaalissa on muutamia tehtäviä, joita oppilaat eivät täysin ymmärtäneet. Aineistosta voimakkaimmin nousee esiin ”noppatehtävän” (osio 3, tehtävä 2) ongelmallisuus. Tehtävässä oppilaiden tulee noppaa heittämällä ratkaista tilanteita, joissa esiintyy moraalinen ongelma. Tämän jälkeen arvioidaan, onko saatu ratkaisu moraalisesti oikein vai väärin (ks. liite 4). Osa oppilasta hämmentyi, kun nopalla arvotut ratkaisut eivät välttämättä sopineet tehtävässä esitettävään alkutilanteeseen. He odottivat tilanteeseen yhtä oikeaa ratkaisua.

[Noppatehtävässä] ne oli ihan hämmentyneitä. [---] Ne viel nii halua jotenki, kaiken pitää mennä oikein, kunnolla ja selkeesti [---]. (Opettaja 1)

Opettaja 2 nosti myös esiin osion 1 tehtävän 4b, joka oli tuottanut ongelmia hänen ryhmälleen. Tehtävässä on tarkoitus ennalta annetuista ominaisuuksista valita ne, jotka eivät vaikuta ystävyyteen, esimerkiksi ”köyhä” tai ”ujo” (ks. liite 4). Oppilaat olivat käsittäneet, että heidän piti valita ominaisuuksia, jotka eivät kuulu ystävälle. Lisäksi ongelmia tuotti se, että tehtävään 4 sisältyy sekä sanojen ympäröimistä että alleviivaamista.

Kaikki opettajat toivoivat tehtäviin vielä lisää eriyttämismahdollisuuksia. Ongelmia tuottivat oppilaiden erot sekä taitotasoissa että työskentelyn nopeudessa.

Mun mielest [oppimateriaalin haastetaso] oli ok! Ehkä olis voinu olla vähä vaihtoehtoo vielä, että sais tehdä enemmän, jos sit syntyy. [---] Sitä eriyttämistä niinku jotenkin kaikessa, niin tässäki kaipais. (Opettaja 1)

6.3 Tutkimusaineiston analyysi: kyselylomake

Oppimateriaalin teki yhteensä 42 oppilasta, mutta heistä tutkimukseen osallistui lopulta 35. Oppimateriaalin tekemisen jälkeen nämä 35 oppilasta vastasi kyselylomakkeeseen, jossa oli sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä (ks. liite 2). Kyselylomakkeella kartoitettiin lyhyesti oppilaiden kokemuksia moraalikasvatuksesta koulussa ja mielipiteitä Filiasiumin ystävykset - oppimateriaalista. Monivalintatehtävien analyysissä laskimme oppilaiden vastausten tyyppiarvoja, eli mikä vastausvaihtoehdoista esiintyi useimmin. Niissä tehtävissä, joissa oli mahdollista laskea vastausten keskiarvo, laskimme myös sen. Avointen kysymysten analysoinnissa hyödynsimme kvantifiointia, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2009) määrittelevät yhdeksi mahdollisuudeksi laadullisen aineiston analyysissä. Tällöin lasketaan, kuinka usein joku tietty sana, aihe tai teema esiintyy aineistossa. Kvantifioinnilla voidaan saada lisäarvoa ja selkeyttä laadullisen aineiston tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–121.) Oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin anonymyineen. Keräsimme taustatietoina heidän vuosiluokkansa sekä koulunsa. Kysyimme näitä tietoja siltä varalta, että ne tarjoaisivat analyysin kannalta lisätietoa, esimerkiksi kokevatko 4. luokan oppilaat tehtävät liian helpoiksi tai 3. luokan oppilaat ne liian vaikeiksi. Aineistosta ei kuitenkaan noussut tämänkaltaisia yhteyksiä, joten näitä taustatietoja ei lopulta otettu huomioon analyysissä. Viitatessamme analyysissä yksittäisten oppilaiden vastauksiin käytämme heistä nimityksiä Oppilas A, Oppilas B, Oppilas C ja niin edelleen.

6.3.1 Oppilaiden aiemmat kokemukset moraalikasvatuksesta

Oppilailta kysyttiin, mitä moraalikasvatukseen liittyviä sisältöjä he ovat aiemmin käsitelleet koulussa. Heillä oli neljä vastausvaihtoehtoa, joista he valitsivat ne, joita he olivat omasta mielestään käsitelleet aiemmin elämänkatsomustiedossa. Vastausvaihtoehdot olivat:

A) valinnoista oikean ja väärän välillä

B) millainen on ystävä

C) ystävällisestä käytöksestä muita ihmisiä kohtaan

D) muiden kunnioittamisesta

Määrällisesti eniten valittu vaihtoehto oli B, jonka valitsi 25 oppilasta. Suurin osa oppilaista siis kertoi käsitelleensä sitä, millainen on ystävä, elämäkatsomustiedon oppitunneilla jo ennen Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tekemistä. 18 oppilasta mainitsi, että oppitunneilla oli käsitelty valintoja oikean ja väärän välillä. Lisäksi ystävällisestä käyttäytymisestä muita ihmisiä kohtaan -vaihtoehdolle tuli 18 valintaa. Myös vaihtoehto D, muiden kunnioittaminen, valittiin 18 kertaa.

Oppilailta kysyttiin myös, miten he ovat käsitelleet edellä mainittuja moraalikasvatuksen sisältöjä. Vastausvaihtoehtoja oli kuusi, joista oppilaat valitsivat ne, jotka pitävät heidän kohdallaan paikkansa. Vaihtoehdot olivat:

A) keskustelemalla elämäkatsomustiedon tunnilla

B) keskustelemalla toisen oppiaineen tunnilla

C) tekemällä aiheeseen liittyviä tehtäviä elämäkatsomustiedon tunnilla

D) juttelemalla kavereiden kanssa välitunnilla tai vapaa-ajalla

E) viettämällä koulussa niihin liittyvää teemapäivää

F) tekemällä niihin liittyviä näytelmiä tai muita draamaharjoituksia

26 oppilasta valitsi vaihtoehdon A. Aineiston mukaan siis oppilaat olivat käsitelleet moraalikasvatuksen sisältöjä eniten keskustelemalla niistä elämäkatsomustiedon oppitunneilla. Lähes yhtä monta valintaa sai vaihtoehto C, jonka oli valinnut 22 oppilasta. Aineisto siis osoittaa, että moraaliaiheita oli käsitelty myös erilaisten tehtävien avulla. Vaihtoehto F, draamaharjoitusten tekeminen, valittiin 12 kertaa, kun taas vaihtoehto B sai neljä valintaa, D viisi valintaa ja E kolme valintaa.

6.3.2 Oppilaiden mielipiteet Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalista

Monivalintaväittämät

Oppilaiden mielipiteitä oppimateriaalista selvitettiin ensin erilaisten väittämien avulla, joiden paikkansapitävyyttä omalla kohdallaan oppilaat arvioivat. Oppilaat valitsivat

vastausvaihtoehdoista sen, joka parhaiten kuvasi heidän mielipidettään. Vastausvaihtoehdot väittämässä olivat:

1 täysin eri mieltä

2 jokseenkin eri mieltä

3 en eri mieltä enkä samaa mieltä

4 jokseenkin samaa mieltä

5 täysin samaa mieltä

Ensimmäinen oppilaille annettu väittämä oli “ystävyyden käsittely Filiasiumin ystävysten avulla oli mieluisaa”. Tämän väittämän vastausten tyyppiarvo oli 3, jonka valitsi 15 oppilasta, eli suuri osa oppilaista ei ollut samaa mieltä mutta ei myöskään eri mieltä väittämän kanssa. Vastausten keskiarvoksi kuitenkin muodostui 3,71, eli oppilaat olivat enemmän samaa mieltä väittämän kanssa kuin eri mieltä sen kanssa. 10 oppilasta oli valinnut vaihtoehdon 5, eli he olivat täysin samaa mieltä väitteen kanssa, kun taas täysin eri mieltä väittämän kanssa oli vain yksi oppilas.

Toinen väittämä oli “opin ystävydestä Filiasiumin ystävysten avulla jotain uutta”. Vastausten tyyppiarvo oli 1, jonka oli valinnut 14 oppilasta. Valtaosa oppilaista oli siis täysin eri mieltä väittämän kanssa. Yksikään oppilas ei valinnut vaihtoehtoa 5, täysin samaa mieltä. Vastausvaihtoehto 4 valittiin kahdeksan kertaa, mikä teki siitä toiseksi yleisimmän valinnan. Keskiarvoksi kuitenkin muodostui 2,26, eli suurin osa oppilaista koki, että he eivät oppineet mitään uutta.

Viimeinen väittämä oli “tehtävät olivat minulle helppoja”. Yksi oppilaista jätti vastaamatta tähän väittämään, joten vastaajia oli 34. Tyyppiarvoksi muodostui 5, jonka valitsi 18 oppilasta. Vastausten keskiarvo oli 4,30. Yksikään oppilaista ei valinnut vaihtoehtoa 1, ja kaksi oppilasta valitsi vaihtoehdon 2. Suurin osa oppilaista siis piti oppimateriaalin tehtäviä helppoina.

Avoimet kysymykset

Monivalintaväittämien lisäksi kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden mielipiteitä Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalista. Aineiston analyysiä tehtäessä jätimme huomiotta vastaukset, joilla ei ollut sisällöllistä arvoa tutkimuskysymyksen kannalta, kuten “en tiedä”, “kaikki” tai “ei mitään”. Nämä vastaukset toistuvat useassa

kyselylomakkeessa. Lisäksi kyselylomakkeessa oli yksi kysymys, jossa kysyttiin, miten hyvän ystävän tunnistaa. Ajattelimme, että se tarjoaisi mielenkiintoista tietoa oppilaiden käsityksistä ystävydestä. Lopulta jätimme sen kuitenkin pois aineiston analyysistä, sillä emme kokeneet sen antavan lisäarvoa tutkimuskysymysten kannalta.

Ensimmäinen avoin kysymys oli ”kirjoita lyhyesti, mitä uutta opit”. 16 oppilasta jätti vastaamatta kysymykseen tai vastasi siihen ohi aiheen. 12 oppilasta vastasi, ettei ollut oppinut mitään, ja heistä kolme totesi, että oli käsitellyt samoja aiheita jo aiemmin, joten oppimateriaali ei tarjonnut heille mitään uutta. Seitsemässä vastauksessa eritellään opittuja asioita. Ystävydestä oppiminen mainittiin kuusi kertaa. Oppilaat olivat esimerkiksi oppineet, kuinka olla ystäviä tai kuinka tärkeää se on. Lisäksi yksi oppilas mainitsee oppimateriaalin avulla miettineensä asioita, joita oli tehnyt.

En oppinut mitään kun on niin itsestään selvyys. (Oppilas A)

Toisella avoimella kysymyksellä tiedusteltiin, mikä oli oppilaiden mielestä mielenkiintoisinta oppitunneilla, joilla käytettiin kyseistä oppimateriaalia. Vastauksissa mainitaan teemaan, tarinaan sekä tehtäviin liittyviä asioita. Ystävyys-teeman mielenkiintoisuus mainitaan kolmessa vastauksessa. Yksi oppilas vastaa tarinoiden olleen mielenkiintoisia, ja yksi oppilas pitää kuvia ja värittämistä mielenkiintoisina. Suurin osa vastauksista liittyy tehtäviin, jotka mainitaan yhdeksän kertaa. Erityisesti näissä vastauksissa nostetaan esiin oppitunnilla toteutettu draamatehtävä. Analyysistä jäi pois 21 vastausta.

Bingo!!! (Oppilas B)

Ehkä se, kun piti esittää näytelmiä tarinan loppuratkaisuksi. (Oppilas C)

Kun saimme näytellä (Oppilas D)

Oppilailta kysyttiin myös, mikä oppimateriaalissa oli heidän mielestään hyvää, jos siinä oli jotain hyvää. Aineistosta käy ilmi, että kolme oppilasta oli ymmärtänyt tämän kysymyksen väärin. He vastaavat enemmänkin kysymykseen, mikä ystävydessä on hyvää käytöstä. Nämä vastaukset jätettiin analyysissä huomiotta. Muita analyysissä huomiotta jätettyjä vastauksia oli 17. Muista vastauksista nousee esiin neljä kategoriala: sisältö, tarinat, kuvitus ja tehtävät. Sisältöön liittyviä asioita mainitaan neljässä vastauksessa, joissa keuhataan esimerkiksi oppimateriaalin ystävyys-teemaa ja toimivuutta.

menee suoraan asiaan (Oppilas E)

Neljän oppilaan mukaan oppimateriaalin hyvänä puolena ovat tarinat, jotka heidän mielestään ovat joko hyviä tai hauskoja. Lisäksi hauskat kuvat saavat kaksi mainintaa. Eniten mainintoja kuitenkin saa oppimateriaalin tehtävät, jotka nousevat esiin seitsemän oppilaan vastauksissa. Tehtäviä pidetään muun muassa kivoina, hauskoina ja helppoina. Yksi oppilas mainitsee tehtävien monipuolisuuden.

Kuvat, ne oli hauskoja (Oppilas F)

Tehtävät olivat helppoja ja tarinat olivat hyviä. (Oppilas G)

Viimeinen avoin kysymys oli ”mikä oli mielestäsi oppimateriaalissa huonoa (jos siinä mielestäsi oli jotain huonoa)”. Analyysissä huomioitiin 16 vastausta ja ulkopuolelle jäi 19 vastausta. Kolme oppilasta on sitä mieltä, että oppimateriaali on tylsä tai lapsellinen, ja kolme vastaa sen olevan liian lyhyt.

Oli aika lapsellinen ja (4 luokkalaiselle ainakin) sopisi mielummin 1 - 2 lk. (Oppilas H)

Liian lyhyt, Liian helpot tehtävät (Oppilas I)

Tehtäviin liittyviä mainintoja on yhteensä 11. Kaksi oppilasta toteaa, että tehtävät ovat liian helppoja. Lisäksi yksi oppilas kertoo, että hän ei oppinut oikein mitään ja yksi toivoo selkeyttä tehtävänantoihin. Yksi oppilas ei pitänyt draamatehtävästä, kun taas kuusi oppilasta on sitä mieltä, että ”noppatehtävä” ei toimi tai on outo.

Ehkä se, kun pelissä piti heittää noppaa nähdäkseen vastauksen ja kaikki eivät sopineet yhteen. (Oppilas C)

6.4 Tutkimusaineiston analyysi: oppimateriaalit

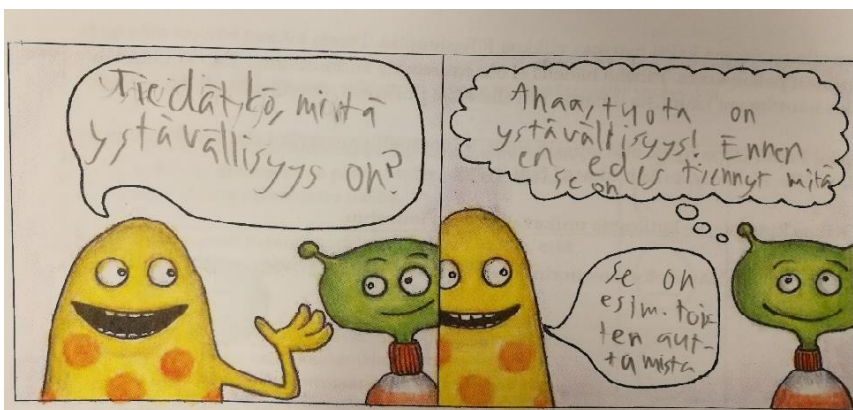
Keräsimme oppilaiden tekemät oppimateriaalit tutkimuksen aineistoksi. Koska emme olleet itse mukana luokassa, kun oppimateriaaleja tehtiin, ajattelimme saavamme tällä keinolla mielenkiintoista lisätietoa oppimateriaalin toimivuudesta. Oppimateriaali koostuu kolmesta osiosta, jotka kaikki päättyvät yhteenvetotehtävään. Yhteenvetotehtävän tarkoituksena on osoittaa kykyä omaan pohdintaan osiossa käydystä sisällöstä. Pohdintaa edeltää osion muut tehtävät sekä mahdollisesti luokassa käyty yhteinen yhteenvetokeskustelu. Rajasimme

oppimateriaalien tarkastelun analyysissä koskemaan ainoastaan näitä kolmea yhteenvetotehtävää. Ajattelimme niiden tarjoavan yleiskuvan siitä, ovatko oppilaat ymmärtäneet osioiden sisällöt. Viitatessamme analyysissä yksittäisten oppilaiden vastauksiin käytämme heistä nimityksiä Oppilas 1 ja Oppilas 2.

Laskimme jokaisen yhteenvetotehtävän kohdalla, kuinka moni oppilaista on osannut vastata tehtävään ja kuinka moni ei ole antanut kunnon vastausta. Jälkimmäiseen kategoriaan luokittelimme ne oppimateriaalit, joissa vastaus ei liity tehtävänantoon tai joissa on jätetty vastaamatta kokonaan. Ensimmäisen osion yhteenvetotehtävässä oppilaiden tulee kirjoittaa, mitä ystävä hänen mielestään tarkoittaa (ks. liite 4). Oppilaista 22 on osannut vastata tehtävään ja 13 ei ole antanut kunnollista vastausta.

Ystävä on ihminen (tässä tapauksessa avaruus olio) joka leikkii kanssasi, jolle voit kertoa mikä mieltäsi painaa tai jutella muuten vaan. (Oppilas 1)

Toisen osion yhteenvetotehtävässä asiallisia vastauksia on huomattavasti vähemmän. Tehtävässä kaksi hahmoa keskustelee ystävällisyydestä, ja oppilaan tulee täyttää sarjakuvan puhe- ja ajatuskuplat (ks. liite 4). 13 vastauksen kohdalla on osoitettavissa, että oppilas on pohtinut osion sisältöjä, kun taas 22 vastauksessa vastaavaa ei ole havaittavissa.



KUVA 1. Toisen osion yhteenvetotehtävä, ote Oppilas 2:n oppimateriaalista.

Kolmannen osion yhteenvetotehtävä on draamatehtävä. Oppilaiden tulee ryhmissä kirjoittaa loppu tarinalle, jossa yksi hahmoista joutuu moraalisen valinnan eteen. Kun tarinan lopetus on kirjoitettu, oppilaat jakavat roolit ja esittävät loppuratkaisun muulle ryhmälle (ks. liite 4). Tässä tehtävässä

suurin osa eli 27 oppilasta on kirjoittanut ratkaisun tarinalle ja 8 oppilasta ei ole kirjoittanut kunnollista vastausta.

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen aineistosta nousi selkeästi esiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tulokset olivat melko yksiselitteisiä, ja aineistossa ei ollut havaittavissa juurikaan ristiriitoja. Tässä luvussa vastaamme tutkielman tutkimuskysymyksiin tekemämme aineiston analyysin pohjalta.

7.1 Miten opettajat käsittelevät moraalikasvatusta elämänkatsomustiedossa

Opettajat käyttävät moraalikasvatukseen elämänkatsomustiedossa monenlaisia opetusmenetelmiä. Eniten opettajat hyödyntävät ryhmässä käytäviä keskusteluja moraalisisista aiheista. Myös oppilaat kokevat, että moraalisia aiheita käsitellään keskustelemalla niistä. Tirri (1996, 127) viittaa teoriaan, jonka mukaan keskustelu ja kriittinen pohdinta moraalidilemmoista luokin pohjaa sille, että oppilaat voivat kehittää omaa moraalista ajatteluaan. Myös Elo (1993, 85) nostaa esiin moraalikasvatuksen näkemyksen, jossa moraali nähdään ajattelun taitolajina, jota kehitetään haastamalla oppilaiden ajattelua moraalisten dilemmojen kautta. Opetustoiminnassa keskustelu kuuluu olennaisesti monenlaisiin tehtäviin. Esimerkiksi erilaiset kirjalliset tehtävät, tarinat tai draamalliset toiminnot voivat tarjota hedelmällisen lähtökohdan keskustelulle.

Keskustelun ollessa suuressa roolissa moraalikasvatuksessa se aiheuttaa myös keskeisen haasteen moraalikasvatuksen toteuttamiselle. Ensinnäkin moraalikasvatukseen liittyy vaikeita ja abstrakteja käsitteitä, joten keskustelu aiheesta voi olla haastavaa. Opettaja 2 mainitsee, että hän ei opetuksessaan käytä oppilaiden kanssa termiä moraali, mutta sen merkitys tulee tutuksi eettisten kysymysten kautta. 3.–4. luokan oppilailla keskustelutaidot tai rohkeus tuoda omia mielipiteitä vaihtelevat, joten yhteinen keskustelu voi jäädä suppeaksi tai pinnalliseksi. Kuitenkin kuten Kallio (2005) huomauttaa, oppilaiden persoonan ja ajattelun kypsyminen vaatii aikaa ja aikuisen tukea. Tämän ikäisiltä oppilailta ei tulekaan vaatia itsenäistä kykyä esittää moraalista ajatteluaan, vaan opettajan tulee tukea ajattelu- ja keskustelutaidon kehittymistä. (Kallio 2005, 61.) Opettajat pyrkivätkin lisäämään oppilaiden rohkeutta ja helpottamaan keskustelutilanteiden sujuvuutta erilaisilla luokkatyöskentelyn järjestelyillä, kuten pienryhmäkeskusteluilla.

Opetussuunnitelma toimii työkaluna, jonka avulla opettajat suunnittelevat opetusta ja josta myös moraalikasvatuksen sisällöt kumpuavat. POPS 2014 määrittääkin yhdeksi elämäncatsomustiedon tehtäväksi oppilaiden eettisen ajattelukyvyyn kehittämisen (Opetushallitus 2014, 253). Riippuu kuitenkin opettajasta itsestään, kuinka hän opetussuunnitelmaa tulkitsee ja mitä sisältöjä hän painottaa. 3.–4. luokalla tärkeitä moraalikasvatuksen sisältöjä ovat identiteetin kehittyminen, arvot ja ihmissuhteet. Tämän ikäisillä erityisesti ihmissuhteet painottuvat. Niihin kuuluvat yhteisön jäsenenä toimiminen sekä ystävyysuhteet. POPS 2014 nostaa esiin sisältöalueen “kasvaminen hyvään elämään”, jonka tarkoituksena on harjoitella toisten ihmisten kohtaamista, erilaisten näkökulmien huomioimista, oikeudenmukaisuutta jokapäiväisessä elämässä sekä arvon ja normin käsitteitä (Opetushallitus 2014, 254). Ihmissuhteiden käsittelyn kautta on luontevaa harjoitella näitä asioita 3.–4. luokan oppilaiden kanssa. Ystävyys-teema nousee esiin sekä opettajien että oppilaiden ajatuksissa moraalikasvatuksen sisällöistä.

7.2 Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali tukee moraalikasvatusta

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali tukee moraalikasvatusta teeman, tarinoiden sekä tehtävien kautta. Ystävyys on tämän ikäisille luonteva ja omakohtainen teema. Sitä selkeästi hyödynnetään moraalikasvatuksessa elämäncatsomustiedon oppitunneilla. Tätä toimintatapaa tukee Kotkavirran (2007, 119) ajatusmalli, jossa elämäncatsomustiedon keskeisiä aihealueita käsitellään ihmissuhteiden kautta. Oppilaiden mielestä ystävyyttä saatetaan käsitellä jopa niin paljon, että oppimateriaali voi tuntua itsestäänselvyyksien käsittelyltä. Kuitenkin oppilaat nostivat esiin ystävyys-teeman mielekkäänä asiana oppimateriaalissa. Myös Healy (2011, 442, 452–453) korostaa ystävyden tärkeyttä kouluopetuksessa ja painottaa siihen liittyvien taitojen merkitystä lasten moraalisten taitojen kehityksessä.

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tarinat synnyttävät ja ylläpitävät motivaatiota käsitellä moraaliin liittyviä kysymyksiä. Sekä opettajat että oppilaat pitivät tarinoista. Voidaankin olettaa, että hyvien tarinoiden myötä myös tehtävien tekeminen on mieluisaa. Lisäksi ne synnyttävät halun tietää, miten tarina loppuu, joten mielenkiinto oppimateriaaliin säilyy loppua kohden. Myös hahmot ja oppimateriaalin kuvitus koettiin hauskoiksi, mikä osaltaan lisää motivaatiota tehtävien tekemiseen. Laurila (1995, 223–224) huomauttaakin, että oppimisen tulee olla motivoitunutta, eli

oppilaan tulee kokea se henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, jotta se olisi laadukasta. Myös POPS 2014 esittää, että opetukseen valittujen työtapojen tulisi lisätä opetuksen elämyksellisyyttä ja vahvistaa oppilaiden motivaatiota (Opetushallitus 2014, 30).

Lisäksi tehtävät tukevat moraalikasvatuksen toteutumista. Tehtävät ovat vaihtelevia, mikä osaltaan vaikuttaa oppilaiden mielenkiinnon ja motivaation ylläpitämiseen. Oppimateriaalin rakenne ja tehtävät mahdollistavat jouston tehtävien tekemisessä. Kaikkia osioita tai niiden tehtäviä ei ole välttämätöntä tehdä, ja toisaalta oppimateriaalin ympärille on helppo yhdistää erilaisia lisätehtäviä. Oppimateriaalia voikin hyödyntää ryhmän tarpeiden tai tilanteen mukaan. Toisaalta suuri osa oppilaista ei kokenut oppineensa oppimateriaalista mitään uutta, vaikka opettajat näkivät sen tukevan hyvin moraalikasvatuksen käsittelyä.

7.3 Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalia tulisi kehittää

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tarinat ovat hyviä ja motivoivia. Tämän takia ensimmäinen tapa, jolla oppimateriaalia voisi kehittää paremmaksi, on tuoda siihen vielä lisää tarinoita. Tarinoiden tekstin jaottelulla voitaisiin kuitenkin keventää yksittäisiä luku-urakoita. Tällöin myös heikommat lukijat tulee otettua paremmin huomioon.

Oppimateriaalin tehtävät ovat monipuolisia, mutta osa niistä kaipaa hieman kehittämistä. ”Noppatehtävän”, osion 3 toisen tehtävän (ks. liite 4), tehtävänantoa tulee selkeyttää. Tehtävän kehittäminen nousi esiin sekä opettajien että oppilaiden mielipiteistä. Tehtävänannon pitää selkeämmin osoittaa tehtävän leikillinen luonne, että lähtökohtainen ajatus ei ole pelkän oikean vastauksen metsästäminen. Lisäksi osion 1 tehtävä 4b (ks. liite 4) vaatii hiomista. Tehtävästä tulee erottaa selkeästi a- ja b-kohdat ja luoda molemmille omat sanalaatikot. Näin sanalaatikoista ympyröidään sanoja niiden omien tehtävänantojen mukaisesti. Osion 2 yhteenvetotehtävän tehtävänantoa tulee myös kehittää, sillä vain pieni osa oppilaista oli onnistunut vastaamaan tehtävään.

Lisäksi tehtävien eriyttämismahdollisuuden lisääminen on seikka, jolla oppimateriaalia voidaan viedä eteenpäin. Oppilaat huomauttivat tehtävien olevan helppoja. Helppous kuitenkin mainittiin kysyttäessä niin oppimateriaalin hyviä kuin huonoja puolia. Lisäämällä mahdollisuuksia eriyttää

voidaan saada oppilaille lisähaastetta, mikä voi lisätä sekä motivaatiota että mahdollisuutta uuden oppimiseen. Eriyttämismahdollisuuden lisäämistä tukee ajatus siitä, että moraalikasvatuksessa on tärkeää haastaa oppilaiden sen hetkistä ajatusmallia (Tirri 1996, 127). Oppilaiden ollessa eri kehitysvaiheissa olisi siis perusteltua, että heille olisi tarjolla myös eritasoisia tehtäviä.

8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tarkoituksena tässä pro gradu -tutkielmassa oli kehittää tapaa, jolla opettajat käsittelevät moraalien ja etiikan kysymyksiä elämäntiedossa 3.–4. luokan oppilaiden kanssa. Tavoitteenamme oli selvittää, miten opettajat toteuttavat moraalikasvatusta ja miten luomamme oppimateriaali tukee sen toteutumista. Lisäksi halusimme selvittää, miten oppimateriaalia tulisi kehittää eteenpäin, jotta se tukisi moraalikasvatusta paremmin. Oman kokemuksemme mukaan elämäntiedon oppimateriaalia on tarjolla niukasti, joten ajattelimme, että tällaiselle oppimateriaalille olisi kysyntää. Tutkielman alusta lähtien oletuksemme on ollut, että luomamme oppimateriaali on jollain tapaa hyödyllinen ja tukee opetussuunnitelman toteutumista moraalikasvatuksen sisältöjen osalta. Tämä oletus on ohjannut tutkielmamme tekoa ja tiedostamme, että se on saattanut vaikuttaa tekemiimme ratkaisuihin tai tulkintoihin, vaikka olemmekin pyrkineet objektiivisuuteen. Objektiivisuus on saattanut lisäksi vaarantua sen vuoksi, että tutkimuksessa selvitettiin meidän luomamme oppimateriaalin toimivuutta. Voidaankin ajatella, että olemme jääneet toteamaan oppimateriaalin toimivuus tai toimimattomuus. Tiedostimme tämän asemamme tutkimuksen alusta lähtien ja pyrimme pysymään irrallaan oppimateriaalin tekijän roolista tehdessämme tutkimusta. On myös huomioitava, että haastattelutilanteissa opettajat vastasivat oppimateriaaliin liittyviin kysymyksiin sen tekijöille, mikä on saattanut vaikuttaa vastauksiin ja niiden luotettavuuteen.

Koska tarkoituksena oli kehittää opettajien tapaa käsitellä moraalikasvatusta, oli luontevaa toteuttaa tutkimuksemme kehittämistutkimuksena. Kehittämistutkimuksen haasteena on laaja yleistäminen, sillä siinä opetukseen ja oppimiseen liittyvä kehittäminen pohjautuu vain rajatun ryhmän käsityksistä ja toiminnasta saatuun tietoon (Pernaa 2013b, 13). Tässäkin tutkimuksessa oppimateriaalin kehittäminen pohjautuu kolmen opettajan ja kolmen elämäntiedon opetusryhmän kokemuksiin ja mielipiteisiin oppimateriaalista. Voidaankin kyseenalaistaa, onko tämä riittävä määrä tiedonantajia sen määrittämiseksi, tukeeko oppimateriaali opetusta. Koimme

kuitenkin kolmen opettajan ja opetusryhmän tarjoavan sisällöllisesti ja määrällisesti sopivan kokoisen aineiston pro gradu -tutkielmaan.

Moraalikasvatuksen keinoista sekä oppimateriaalimme toimivuudesta kerättiin tietoa opettajien haastatteluilla, oppilailta kerätyillä kyselylomakkeilla ja oppilaiden tekemillä oppimateriaaleilla. Hyvien tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti lähetimme kyselyn halukkuudesta osallistua tutkimukseen ensin rehtoreille tai apulaisrehtoreille, jotka välittivät viestiä halutessaan eteenpäin elämänskatsomustiedon opettajille. Sähköpostissa tarjosimme perustietoa tutkimuksestamme, kuten aiheen, tavoitteen ja sen, mitä se tutkittavalta tulee vaatimaan. Saimme yhteydenottoja useammalta tutkimuksesta ja oppimateriaalista kiinnostuneelta elämänskatsomustiedon opettajalta. Vapaaehtoisten opettajien ilmoittauduttua, mukaan valikoitui myös heidän 3.–4. luokan elämänskatsomustiedon ryhmän oppilaat. Laadimme informaatiokirjeen oppilaiden huoltajille, jossa kerroimme perustietoja tutkimuksesta, mitä tutkimukseen osallistuminen oppilaiden kohdalla tarkoittaa, sekä painotimme oppilaiden anonymiteetin säilymistä koko tutkimuksen ajan. Lisäksi pyysimme huoltajilta kirjallisen suostumuksen oppilaiden tutkimukseen osallistumiseen. Oppilaiden kyselylomakkeet ja oppimateriaalit palautettiin meille nimettöminä, mikä varmisti heidän anonymiteetin säilymisen analyysivaiheessa. Kuula (2011, 145) huomauttaa, että tilanteessa, jossa opettajat ovat ensin lupautuneet osallistumaan tutkimukseen, voi osallistumisen ehdottoman vapaaehtoisuuden periaate vaarantua oppilaiden osallistumisen osalta. Vaikka pyysimme huoltajilta kirjallisesti lupaa tutkimukseen osallistumisesta, oppilaiden huoltajat tai oppilaat itse saattoivat kokea velvollisuutta osallistua tutkimukseen, kun opettaja oli tehnyt päätöksen tutkimukseen osallistumisesta.

Se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat osoittaneet kiinnostuksensa tutkimukseen osallistumisesta, kertoo heidän motivaatiostaan viedä omaa opetustaan eteenpäin. Sen perusteella voidaankin ajatella, että heillä oli jonkinlaisia ennakoajatuksia oppimateriaalin toimivuudesta ja siitä saatavasta hyödystä. Myönteinen suhtautuminen oppimateriaaliin alusta alkaen on voinut vaikuttaa siihen, että haastatteluaineistosta ei noussut suurta kritiikkiä oppimateriaalia kohtaan. Jos tiedonantajien kerääminen olisi ollut satunnaisempaa, olisi voinut myös löytyä kriittisempiä ajatuksia liittyen oppimateriaaliin, jolloin tutkimuksen tulos voisi olla uskottavampi ja luotettavampi. Toisaalta on luonnollista, että tutkimuksen vapaaehtoiset tiedonantajat ovat valmiiksi motivoituneita tutkimuksen aihetta kohtaan. Samalla tavalla

osallistumisen vapaaehtoisuuden vaikutus tuloksiin on otettava huomioon oppilaiden kohdalla. Jos osallistumisen ehdottoman vapaaehtoisuuden periaate on vaarantunut, se on saattanut vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn oppimateriaalin parissa tai heidän vastauksiinsa kyselylomakkeeseen. Tämä on voinut esimerkiksi näkyä joidenkin oppilaiden mielenkiinnon puutteena opetusjaksoa kohtaan.

Oppilaiden kyselylomakkeiden analyysin luotettavuutta arvioitaessa on pohdittava, mitkä olivat oppilaiden valmiudet vastata kyselylomakkeeseen. Valli (2007, 104 – 105) huomauttaa, että laatiessa kyselylomaketta lapsille on erityisesti kiinnitettävä huomiota siihen, että sen pituus sekä sanavalinnat korreloivat lasten kehitystasoon. Laatiessamme kyselylomaketta mietimme tarkkaan, kuinka pitkä siitä tulisi, jotta oppilaat jaksaisivat vastata huolella kaikkiin kysymyksiin. Lisäksi, kun tarkoituksenamme oli selvittää oppilaiden kokemuksia moraalikasvatuksesta ja mielipiteitä oppimateriaalista, meidän oli mietittävä tarkkaan, millaisilla kysymyksillä saisimme halutun tiedon. Esimerkiksi monivalintakysymyksissä tuli kiinnittää huomiota vastausvaihtoehtojen laajuuteen ja tarkkuuteen. Emme voi olla varmoja, saimmeko näiden vastausvaihtoehtojen avulla parasta mahdollista tietoa oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista. Olisiko esimerkiksi löytynyt vielä jotain sisältöjä tai aihealueita liittyen moraalikasvatukseen, joita oppitunneilla on käsitelty? Koimme kuitenkin, että tekemämme ratkaisu vastasi oppilaiden kehitystasoa. Lisäksi tehdessämme analyysiä huomasimme, että oppilaat eivät maininneet ystävyyteen ja moraaliin liittyviä teemoja oltaisiin käsitelty muiden oppiaineiden oppitunneilla. Ymmärsimmekin, että olimme rajanneet kontekstin elämänkatsomustiedon oppitunneille, mikä oli ristiriidassa oppilaille tarjottujen vastausvaihtoehtojen kanssa.

Lapsen vastatessa tutkimuksen kyselylomakkeeseen hän saattaa kokea tilanteen koulumaisena asetelmana, jolloin hän olettaa kysymyksiin olevan oikeita ja väärä vastauksia. Tällöin tulokset saattavat näyttää enemmän sen, mitä lapsi tulkitsee tutkijan haluavan vastaukseksi eikä sitä, miten hän itse kokee asian olevan. (Alasuutari 2005, 153; Nieminen 2010, 37.) Tutkimuksemme oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen koulussa, minkä takia on olemassa riski, että oppilaat kokivat sen täyttämisen koulutehtävänä tai jonkin tasoisena testinä. On mahdollista, että jotkut oppilaat pyrkivät miellyttämään vastauksillaan tai löytämään kysymyksiin yhden oikean vastauksen. Esimerkiksi oppimateriaalin mieluisuutta kysyttäessä suuri osa oppilaista vastasi sen olevan mieluisaa. Voidaankin pohtia, ovatko he kokeneet, että heidän tulee miellyttää vastauksien lukijaa

vai onko kyseessä vilpitön mielipide. Oppilaiden vastausten luotettavuuden lisäksi on huomioitava, että avointen kysymysten kohdalla useat oppilaat olivat jättäneet vastaamatta tai antaneet vastauksia, jotka jouduttiin jättämään pois analyysistä. Tällaisia oli vastaukset, joista emme saaneet tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa, kuten ”kaikki”, ”ei mitään” tai ”en tiedä”. Joukossa oli myös vastauksia, jotka eivät liittyneet aiheeseen. Tämän perusteella voidaan kyseenalaistaa, oliko kyselylomakkeemme kysymystenasettelu onnistunut.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastattelutilanteet olivat hyvien tutkimuskäytänteiden mukaisia. Kaikilta opettajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen, ja tarjosimme tutkimukseen liittyvän informaation heille hyvissä ajoin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) muistuttavat, että mahdollisimman kattavan haastattelun saamiseksi on perusteltua, että haastattelukysymykset lähetetään tutkimukseen osallistuville etukäteen. Noudatimmekin Tuomen ja Sarajärven (2009) ohjetta, minkä ansiosta opettajat pystyivät orientoitumaan haastatteluun. Tämä tarjosi heille aikaa pohtia teemoja, mikä osaltaan mahdollisti meille kattavan haastatteluaineiston. Aineiston luotettavuuteen vaikutti positiivisesti myös se, että puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan on olennaista, että haastattelukysymykset on rakennettu tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten pohjalta. Näin toimittuamme saimme haastatteluilla tietoa aiheista, joista halusimme tietoa.

Opettajien haastattelut toteutettiin vasta sen jälkeen, kun he olivat tehneet oppimateriaalit opetusryhmiensä kanssa. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, miten opettajat vastasivat kysymyksiimme moraalikasvatuksesta elämänkatsomustiedossa. Heidän vastauksissaan heijastui selkeästi oppimateriaalin sisällöt. Olisikin voinut olla hedelmällisempää haastatella heitä moraalikasvatuksesta ennen oppimateriaalin käyttöönottoa ja selvittää oppimateriaaliin liittyvät kysymykset toisella haastattelukerralla. Näin olisimme voineet saada luotettavampaa tietoa opettajien aiemmista toimintatavoista moraalikasvatuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetti varmistettiin jo litterointivaiheessa kutsumalla heitä nimillä Opettaja 1, Opettaja 2 ja Opettaja 3. Opettajia ei voida myöskään tunnistaa koulujen perusteella, sillä läpi tutkielmamme olemme puhuneet vain kolmesta pirkanmaalaisesta koulusta, joten kouluja ei voida kuvauksen perusteella tunnistaa.

Tutkielman teoriaosuudessa ongelmaksi nousee, että olemme käyttäneet useita vanhoja lähdejulkaisuja. Päädyimme kuitenkin käyttämään niitä, sillä uudempia teoksia aiheesta ei juurikaan löytynyt. Löytämässämme uudemmissa julkaisuissa monesti myös viitattiin näihin jo käsillä oleviin vanhempiin julkaisuihin. Emme koe tämän lopulta vaikuttavan merkittävästi tutkielman luotettavuuteen. Tutkimuksemme luotettavuutta kuitenkin lisää seuraavat kolme tekijää. Ensinnäkin tutkimuskysymyksiin vastatessamme otimme huomioon sekä opettajien että oppilaiden näkemykset. Tämä oli meille alusta asti selvä ratkaisu, sillä tutkimuksen tähdätessä opetuksen kehittämiseen on olennaista kuulla opetuksen molempia osapuolia. Toiseksi hyödynsimme erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Oppilaiden näkökulma tuli esiin oppimateriaalien ja kyselylomakkeiden vastausten kautta. Lisäksi opettajien näkökulma tuli hyvin huomioiduksi haastatteluaineiston avulla. Kolmas luotettavuutta lisäävä tekijä on se, että tutkimusta on ollut suunnittelemassa, toteuttamassa, analysoimassa ja pohtimassa kaksi tutkijaa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 142) huomauttavat, että näillä tekijöillä voidaan edistää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta.

9 POHDINTA

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kehittää tapaa, jolla opettajat käsittelevät moraalien ja etiikan kysymyksiä elämäkatsomustiedossa 3.–4. luokan oppilaiden kanssa. Tämä edellytti selvitystä siitä, miten opettajat käsittelevät moraalikasvatusta elämäkatsomustiedon opetuksessa. Tutkimuksessa tarjosimme elämäkatsomustiedon opetukseen kehitetyn oppimateriaalin ja selvitimme, miten se tukee moraalikasvatuksen toteutumista ja miten sitä tulisi kehittää. Tutkimusaineiston analyysin avulla onnistuttiin löytämään vastaukset kaikkiin tutkimuskysymyksiin, jotka olivat:

1. Miten opettajat käsittelevät moraalikasvatusta elämäkatsomustiedossa?
2. Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali tukee moraalikasvatusta 3.–4. luokan elämäkatsomustiedon opetuksessa?
3. Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalia tulisi kehittää?

Tämän tutkimuksen varsinaisia tuloksia ei pystytä laajemmin yleistämään, mutta niiden perusteella voidaan todeta, että Filiasium ystävykset -oppimateriaali tukee moraalikasvatusta 3.–4. luokan elämäkatsomustiedon oppitunneilla. Todettavissa oli, että oppilaiden ja opettajien näkemykset moraalikasvatuksen käsittelystä elämäkatsomustiedon oppitunneilla olivat yhteneväiset. Moraalikasvatus toteutuu pääasiassa keskustelujen avulla. Niihin haetaan tukea ja virikkeitä erilaisten tehtävätyyppien avulla. Opetussuunnitelma ohjaa moraalikasvatusta tavoitteiden ja sisältöalueiden kautta. 3.–4. luokan oppilailla tärkeimmäksi moraalikasvatuksen sisällöksi nousee ihmissuhteet ja erityisesti siihen liittyvä ystävyys-teema. Tulokset heijastavat teoriaosuudessa esiin nousutta ajatusta siitä, että oppilaan itsenäisen moraalijattelun kehittäminen on tärkeää ja yleisesti koetaan, että keskustelun moraalisisistä dilemmoista tukee sitä.

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali tukee moraalikasvatusta 3.–4. luokalla teeman, tarinoiden ja tehtävien kautta. Oppimateriaalin ystävyys-teema on luonteva tapa moraalikasvatuksen käsittelyyn tämän ikäisillä oppilailla. Se myös noudattaa valtakunnallisten perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden (2014) elämäkatsomustiedon sisältöaluetta ”kasvaminen hyvään elämään”. Lisäksi ystävyys aiheena on oppilaille omakohtainen ja mieluisa, mikä heijastaa myös Kotkavirran (2007, 118–121) ja Healyn (2011, 441–456) ajatuksia ystävyyden ja ihmissuhteiden merkityksestä moraalikasvatuksessa. Oppimateriaalin tarinat ja tehtävien monipuolisuus synnyttävät ja ylläpitävät motivaatiota käsitellä moraaliin liittyviä kysymyksiä. Myös teoriaosuudessamme ilmenee, että motivointi opetuksessa on merkityksellistä oppimisen kannalta.

Toisaalta suuri osa oppilaista ei kokenut oppineensa oppimateriaalista mitään uutta. Oppilaat todennäköisesti ymmärtävät uuden oppimisen jonkin konkreettisemmän tiedon tai taidon oppimisena, mikä ei tässä tapauksessa ole välttämättä mahdollista. Voidaankin pohtia, osaavatko tämän ikäiset oppilaat havaita oman ajattelun kehittymistä, mitä on saattanut tapahtua oppimateriaalin parissa. Moraalinen ajattelu joka tapauksessa kehittyy pitkän prosessin kautta. Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali onkin vain pieni osa tätä prosessia. Oppilaiden kyselylomakkeita analysoidessa huomasimme myös, että tehtävien helppous nostettiin esiin sekä hyvänä että huonona puolena oppimateriaalissa. Pohdimmekin, johtuuko oppilaiden oppimattomuus helpoiksi koetuista tehtävistä, jolloin niitä pitäisi kehittää haastavammiksi. Toisaalta mietimme, olivatko tehtävät haastavuudeltaan juuri sopivia oppilaiden taitotasoon nähden, mikä teki tehtävien tekemisestä mieluista ja minkä takia oppilaat määrittivät tehtävät helpoiksi.

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin kehittämistarpeisiin liittyen nousi esiin kolme selkeää osa-aluetta. Tarinoiden mielekkyys ja niiden tuoma motivaatio herättivät toiveen, että tarinoita voisi olla oppimateriaalissa enemmän. Lisäksi tehtävien kohdalla tulisi miettiä enemmän mahdollisuuksia eriyttää niitä eritasoisille oppilaille. Kahden tehtävän kohdalla havaittiin myös tarve selkeyttää rakennetta tai tehtävänantoa. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla aineisto ei tarjonnut niin kattavaa vastausta, kuin olimme toivoneet. Kehittämisehdotukset jäivät lopulta melko vähäisiksi ja tuntuivat pintaraapaisulta, mutta niiden avulla pystytään osaltaan kehittämään oppimateriaalia.

Erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä olisimme voinut saada enemmän kehittämisehdotuksia. Esimerkiksi oppilaiden pienryhmäkeskustelutilaisuus olisi saattanut tuoda esiin vahvemmin heidän

mielipiteitään, kuin mitä kyselylomakkeet tarjosivat. Pienryhmäkeskustelussa oppilaiden luku- ja kirjoitustaito ei olisi ollut rajoittava tekijä, vaan oppilaat olisivat voineet kertoa mielipiteensä vapaammin. Vertaisten kanssa keskustelu olisi saattanut herättää uusia ajatuksia oppilaissa ja näin rikastuttanut keräämäämme aineistoa. Toisaalta joillekin oppilaille oman mielipiteen esiin tuominen kyselyssä on helpompaa kuin vertaisten kanssa keskustellessa. Lisäksi opettajien ryhmäkeskustelu olisi voinut tuottaa monipuolisempaa aineistoa liittyen oppimateriaalin kehittämiskohteisiin sekä muihin tutkimuskysymyksiin. Näin myös he olisivat saaneet vapaasti vaihtaa ajatuksia moraalikasvatuksesta ja Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalista muiden elämäkatsomustietoa opettavien opettajien kanssa. Tällöin heidän ei myöskään olisi tarvinnut antaa palautetta oppimateriaalista kahdenkeskisesti suoraan sen tekijöille. Koemme kuitenkin, että tämä kehittämistutkimus onnistui valitsemistamme menetelmistä huolimatta. Ryhmäkeskustelut olisivat tuottaneet määrällisesti paljon aineistoa, jonka käsittely olisi ollut haastavaa.

Deden (2004) mukaan yksi kehittämistutkimuksen haasteista liittyykin kerätyn aineiston määrään. Kehittämistutkimuksessa helposti kerätään aiheen ympäriltä paljon tietoa, joka ei välttämättä hyödytä tutkimusongelman ratkaisua. Dede (2004) korostaakin tutkimukseen kirjattavan materiaalin rajaamista. (Dede 2004, 107–108.) Tutkimuksessamme ei juuri kerätty aineistoa, jota emme voineet hyödyntää tutkimuskysymyksiin vastatessa. Teimme selkeän rajauksen tutkimuksen alussa siitä, millä menetelmillä aineistoa kerätään. Tarkka rajausta vaikutti lopulta siihen, ettei tutkimusaineistoa ollut liikaa. Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, oliko tehtyjen oppimateriaalien sisällyttäminen tutkimusaineistoon tarpeellista, sillä päädyimme tarkastelemaan niistä vain kolmea tehtävää analyysissä. Lisäksi oppilaiden kyselylomakkeessa oli joitakin kysymyksiä, jotka eivät suoranaisesti auttaneet tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Lopulta kuitenkin hyödynsimme aineistoamme analyysissä ja johtopäätöksissä suhteellisen kokonaisvaltaisesti. Se, jäikö meiltä tutkimuksessa arvokasta tietoa saamatta rajauksemme takia, jää avoimeksi kysymykseksi.

Lisäksi Pernaa (2013b) esittää kehittämistutkimuksen haasteen käyttökelpoisen toimintaa ohjaavan mallin luomisesta, eli tässä tapauksessa oppimateriaalin luomisesta. Oppimateriaalin toimivuuden taustalla on niin monia erilaisia vaikuttavia tekijöitä, että on haastavaa ottaa niitä kokonaisvaltaisesti huomioon. (Pernaa 2013b, 13.) Oppilaiden työskentelyyn oppimateriaalin parissa on voinut esimerkiksi vaikuttaa se, kuinka perusteellisesti opettaja pohjustaa ja ohjeistaa

tehtävien tekemistä. Lisäksi opettajan pedagogiset valinnat, kuten valinnat siitä, kuinka oppimateriaalin tekstejä käsitellään, ovat saattaneet vaikuttaa joidenkin oppilaiden motivaatioon ja työskentelyyn. Myös oppilaiden erilaiset taustat ja taitotasot aiheuttavat opetukseen haasteita, joita meidän on vaikea ottaa huomioon oppimateriaalin kehittämisessä. Tehdessämme aineiston analyysiä meille heräsikin monia kysymyksiä opetuksen järjestelyjen ja opettajien toimintatapojen vaikutuksesta oppimateriaalin toimivuuteen.

Deden (2004) mukaan kehittämistutkimuksen ongelmana on myös se, miten kehittämistarve määritetään. Tutkimuksella sorrutaan helposti tekemään pientä hienosäätöä opetukseen, vaikka tutkijan ajatuksena on kehittämistuotoksen merkittävä vaikutus opetuksen suuntaan, laatuun tai sisältöön. (Dede 2004, 108.) Tämän tutkielman kohdalla voidaankin pohtia, kuinka suuri vaikutus oppimateriaalillamme lopulta on moraalikasvatuksen toteutumiseen elämäkatsomustiedossa. Oppimateriaalin sisältö ja tehtävät eivät varsinaisesti tuo opetukseen mitään uutta, mutta sen tapa esittää sisällöt ja tehtävät tarjoavat vaihtoehtoisen keinon käsitellä niitä. Oppimateriaalilla ei olekaan merkittävää vaikutusta moraalikasvatuksen toteutumiseen, mutta se voidaan kuitenkin nähdä toimivana opetusta tukevana mallina.

Kehittämistutkimukselle tyypillisistä haasteista huolimatta, koemme onnistuneemme tutkielman toteuttamisessa. Kehittämistutkimukselle ominainen syklisyys toteutuu tutkielmassamme, joka koostuu yhdestä kehittämissyklistä. Aksela ja Pernaa (2013, 185) toteavat, että tämä on pro gradu -tutkielmissa riittävä laajuus. Pro gradu -tutkielmamme on kuitenkin osa kehittämistutkimusprosessia, jonka ensimmäinen kehittämissykli toteutettiin jo kandidaatin tutkielmassa. Saatamme tämän prosessin loppuun pro gradu -tutkielman ulkopuolella kehittämällä oppimateriaaliamme saatujen tulosten pohjalta. Sen jälkeen, kun oppimateriaalia on kehitetty tutkimuksesta saadun tiedon perusteella, se voidaan ottaa laajemminkin käyttöön opetuksen tueksi.

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin tarinoiden määrää pyritään lisäämään esitettyjen toiveiden mukaisesti, ja tekstiä tullaan ryhmittelemään niin, että luku-urakka ei tunnu oppilaista työläältä. Lisäksi epäselviksi koettuja tehtäviä tullaan hiomaan yksiselitteisimmäksi. Tehtävien kohdalla pyritään myös lisäämään eriyttämismahdollisuuksia. Tutkielman taustateorian ja tutkimustulosten perusteella olemme myös todenneet, että oppimateriaali vaatii lisää keskusteluun ohjaavia

tehtäviä. Keskustelujen merkitys moraalikasvatuksessa on korostunut, joten mielestämme oppimateriaalin tulisi tukea enemmän keskustelujen syntymistä.

Pro gradu -tutkielma toteutettiin parityönä. Teimme tutkielman pohjana toimineen kandidaatin tutkielman, jonka tuotoksena syntyi oppimateriaali. Halusimme saattaa oppimateriaalin prosessin loppuun, joten oli luontevaa jatkaa yhteistyötä. Toteutimme lähes kaikki tämän tutkielman vaiheet yhdessä työskennellen ja keskustellen. Poikkeuksena työskentelyssä oli ainoastaan toisen tekijän kolmen kuukauden vaihto-opiskelujakso keväällä 2017. Tänä aikana toteutimme tarkoituksella oppimateriaalikokeilun, joka ei vaatinut meidän molempien läsnäoloa. Tänäkin aikana kävimme useita Skype-keskusteluja ja viestien vaihtoja tutkielmaamme liittyen. Kaikki tutkielmaan tuotettu teksti on kirjoitettu yhdessä. Yhteistyömme sujuikin lopulta erittäin luontevasti, vaivattomasti ja selkeässä yhteisymmärryksessä.

Tehdessämme tutkielmaa meille heräsi ajatuksia jatkotutkimusaiheista. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista perehtyä syvemmin oppilaiden käsityksiin moraalikasvatuksesta koulussa esimerkiksi aiemmin mainitun pienryhmäkeskustelun avulla. Lisäksi moraalikasvatuksen opetuksen kehittämistä voisi toteuttaa Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalin jatko-osalla, joka käsittelisi esimerkiksi ihmisoikeuksia tai arvojen muodostumista samojen hahmojen seikkailujen kautta.

Lopuksi haluamme kiittää pro gradu -ohjaajaamme Helena Rajakaltiota sekä Tuukka Tomperia avusta ja tuesta tämän tutkielmaprosessin aikana.

LÄHTEET

Airaksinen, T. 1995. Logiikka ja mielikuvitus hyveen opetuksessa. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. FETO, Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 19–29.

Aksela, M. & Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Pernaa, J. (toim.) Kehittämistutkimus opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–200.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvaari, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimustilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa – Habermasin diskurssietiikan avaamia näköaloja. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 67–87.

Helm, B. 2017. Friendship. Teoksessa Zalta, E. N. (ed.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab. Center for the Study of Language and Information. Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/friendship/>. (Luettu 24.10.2017.)

Dede, C. 2004. If design-based research is the answer, what is the question? A Commentary on Collins, Joseph and Bielaczyc; diSessa and Cobb; And Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS special issue on design-based research. The Journal of the Learning Sciences 13 (1), 105–114. <http://www.jstor.org.helios.uta.fi/stable/pdf/1466934.pdf>. (Luettu 10.5.2017.)

Elo, P. 1992. Elämäkatsomustiedon valtit – Mikä on näköalana. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Simola, H. Elämäkatsomustieto koulussa – Opetuksen perusteita etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21–36.

Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. Hyvän opetus – Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 70–94.

Endelson, D. C. 2002. Design research: What we learn when we engage in design. The Journal of the Learning Sciences 11 (1), 105–121. http://www.jstor.org.helios.uta.fi/stable/1466722?pq-origsite=summon&seq=1#page_scan_tab_contents. (Luettu 24.4.2017.)

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe

vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Finlex. 1998. Perusopetuslaki. 2§ Opetuksen tavoitteet. 1. luku. 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 13.9.2017.)

Hakala, O. 2013. Filosofista etiikkaa ja elämäkatsomustietoa ei voi korvata. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 76 (1), 71–73.

Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 38–50.

Healy, M. 2011. Should we take the friendships of children seriously? Journal of Moral Education 40 (4), 441–456.

Heinonen, J. P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Heinlahti, K. & Elo, P. 2003. Johdanto: Identiteettiä rakentamassa. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Meripaino Oy, 6–8.

Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. Hyvän opetus – Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteellinen koulutus. Helsinki: Painatuskeskus, 32–69.

Helkama, K. 1995. Koulu ja arvokasvatus. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. FETO, Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 55–65.

Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatustieteellinen ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 51–66.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Honkala, S. 1999. Elämäkatsomustieto kulttuuriaineena. Teoksessa Elo, P., Hulkki, E. & Kaila, E. (toim.) 2006. Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomuksen opettajat ry. Suomen Humanistiliitto ry, 108–113.

Honkala, S. 2003. Elämäkatsomustiedon oppimistulosten arviointi. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Meripaino Oy, 165–174.

Kabata, M. & Honkala, S. 2004. Elämäkatsomustiedon opetuskysely peruskouluille keväällä 2003.

Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän osaamisen katsomustieto – Uudesta opetussuunnitelmasta. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämänskatsomustiedon opettajat ry, 121–128.

Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa – Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kallioniemi, A. 2007. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita – Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti Vokke, 41–52.

Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.

Kari, J., Koro, J., Lahdes, E. & Nöjd, O. 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot – Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koc, K. & Buzzelli, C. A. 2004. The Moral of the Story Is... – Using Children's Literature in Moral Education. Young Children. 59 (1). Education Database. National Association for the Education of Young Children, 92–97.

Kotkavirta, J. 2003. Mitä elämänskatsomustieto voisi olla? Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Meripaino Oy, 41–49.

Kotkavirta, J. 2007. Elämänskatsomustiedon opetuksen pitkän aikavälin kehitystehtävistä. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita – Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti Vokke, 113–123.

Kotkavirta, J. & Nyssönen, S. 1998. Ajatus – Johdatus filosofiaan. Helsinki: WSOY.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laurila, L. 1995. Oppikirja elämänskatsomustiedossa. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämänskatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. FETO, Filosofian ja elämänskatsomustiedon opettajat ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 211–226.

Leino, J. 1978. Oppimateriaalin kriteerit ja niiden käyttäminen. Kouluhallitus. Oppimateriaalitoimisto. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.

Löytty, O. 2012. Rakkaudesta meihin. Platonin ja Markus Kåhrenin hengessä. Kotimaisten kielten keskus. <http://www.kotus.fi/nyt/kotus->

blogi/blogiarkisto/olli_loytty/rakkaudesta_meihin.9450.blog. (Luettu 15.3.2017.)

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 25–42.

Niiniluoto, I. 1995. Elämäkatsomustiedon filosofisia ongelmia. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. FETO, Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 142–148.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. (Luettu 13.9.2017.)

Opetushallitus. 2016. Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen esi- ja perusopetuksessa.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_opetus. (Luettu 12.9.2017.)

Opetushallitus. 2017. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Säädökset ja ohjeet.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet. (Luettu: 13.9.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen 1–6 luokilla katsomusainetta opiskelleet. Kieli- ja muut ainevalinnat. Esi- ja perusopetus. Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb. (Luettu 15.9.2017.)

Peltonen, J. & Heikkinen, K. 1995. Elämäkatsomustiedon opetus pedagogisena toimintana. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. FETO, Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 188–203.

Pernaa, J. 2013a. Esipuhe. Teoksessa Pernaa, J. (toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–8.

Pernaa, J. 2013b. Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Pernaa, J. (toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–26.

Pitkänen, P. 1996. Johdanto. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Editä Ab, 5–6.

Poikkeus, A.-M. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P.,

- Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Pyysiäinen, M. 2000. Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. Helsinki: WSOY.
- Sajama, S. 1987. Etiikka ja arvoteoria. Teoksessa Kamppinen, M. (toim.) ET Elämäkatsomustieto. Helsinki: Gaudeamus, 46–86.
- Sakaranaho, T. 2007. Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Uskontotieteen laitos, 12–28.
- Salmenkivi, E. 2003. Elämäkatsomustiedon rajoilla. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Meripaino, 32–40.
- Salmenkivi, E. 2007. Elämäkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Uskontotieteen laitos, 83–100.
- Salmenkivi, E., Elo, P., Tomperi, T. & Ahola-Luttila, T. 2007. Elämäkatsomustiedon kehkeytyminen. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineen kehittämishaasteita – opettajankoulutuksen tutkinon uudistuksen virittämää keskustelua. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti Vokke, 125–162.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa – vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salonen, T. 2004. Näkökulma sivistykseen – ihminen, eettisyys, sosiaalisuus, luonto ja tutkimus. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän osaamisen katsomustieto – Uudesta opetussuunnitelmasta. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 62–72.
- Scott, J. 2008. Children as Respondents: The Challenge for Quantitative methods. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (eds.) Research with Children. Perspectives and Practices, 87–108.
- Siljander, P. 2015. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – peruskäsitteet ja pääsuuntauukset. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Saarijärvi: Gummerus.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tirri, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden identifioimien moraaliongelmien teemat ja sosiaaliset suhteet. Tutkimuksia 153. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraali. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 119–130.

Tomperi, T. 2003. Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmassa. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Meripaino Oy, 10–31.

Tomperi, T. 2013a. Filosofia, uskonto ja elämäkatsomustieto koulussa – keskustelu katsomusaineista. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 76 (1), 61–62.

Tomperi, T. 2013b. Uskonto, kulttuuri, elämäkatsomus, filosofia. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 76 (1), 91–93.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

VATA ry. 2014. Elämäkatsomustiedon historiaa. Mitä ET on? Elämäkatsomustieto. Vakaumusten tasa-arvo VATA ry. <http://et-opetus.fi/et/elaemaenkatsomustiedon-historiaa>. (Luettu 17.11.2016.)

VATA ry. 2017. Oppikirjat. Tietoa. Vakaumusten tasa-arvo VATA ry. <http://et-opetus.fi/oppikirjat>. (Luettu: 12.9.2017.)

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Hei!

Olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutusohjelmassa. Tutkielmassa selvitämme moraalikasvatuksen ilmenemistä elämäkatsomustiedon opetuksessa 3. – 4. luokalla.

Olemme luoneet oppimateriaalin elämäkatsomustiedon opetukseen, jota tullaan käyttämään oppilaiden elämäkatsomustiedon opetuksessa kevään 2017 aikana. Oppilaat vastaavat opetusjakson lopuksi kyselylomakkeeseen, jossa selvitetään heidän kokemuksiaan elämäkatsomustiedon opetuksesta sekä kyseisestä oppimateriaalista. Lisäksi tarkastelemme oppilaiden täyttämiä oppimateriaaleja saadaksemme lisätietoa oppimateriaalin toimivuudesta moraalikasvatuksen opetuksessa. Oppimateriaalit tullaan palauttamaan oppilaille. Elämäkatsomustiedon opetuksesta vastaa koko opetusjakson ajan ryhmän oma opettaja.

Noudatamme pro gradu -tutkielmassamme tutkimuseettisiä periaatteita. Oppilaita, opettajia tai heidän koulujaan ei tulla nimeämään eivätkä he ole tutkielmassa tunnistettavissa. Vastauksia ei täten voida yhdistää kehenkään henkilöön.

Pyydämme lupaa teidän lapsen osallistumiseen yllämainittuun tutkimukseen. Mikäli teille tulee tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, vastaamme niihin mielellämme.

Pyydämme palauttamaan alla olevan lomakkeen lapsenne elämäkatsomustiedon opettajalle.

Yhteistyöterveisin
luokanopettajaopiskelijat

Ella Mattsson (mattsson.ella.e@student.uta.fi) & Heli Nissinen (nissinen.heli.j@student.uta.fi)



Oppilaan nimi: _____ Koulu: _____

Annamme luvan oppilaan osallistua edellä mainittuun tutkimukseen ____

Emme anna lupaa tutkimukseen osallistumiseen ____

Päiväys: _____ Huoltajan allekirjoitus: _____

Haastattelukysymykset opettajille

1. a) Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
b) Millainen on taustasi elämäkatsomustiedon opettajana?
2. Miten elämäkatsomustiedon opetussuunnitelma ohjaa moraaliin liittyvien kysymysten käsittelyä oppitunneilla?
3. Miten olet käsitellyt moraaliin liittyviä kysymyksiä elämäkatsomustiedon opetuksessa 3.-4. luokan kohdalla?
4. Mitkä ovat mielestäsi erityisen tärkeitä aiheita elämäkatsomustiedossa ja koulun moraalikasvatuksessa?
5. Oletko kohdannut haasteita käsitellessäsi moraaliin liittyviä kysymyksiä 3. - 4. luokan oppilaiden kanssa?
6. Miten mielestäsi ystävyys toimii moraalikasvatuksen teemana?
7. a) Miten Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali toimi moraalikasvatuksen tukena elämäkatsomustiedossa?
b) Mitä konkreettisia hyviä puolia Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalissa oli?
c) Mitä konkreettisia kehityskohteita Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalissa oli?

OPPILAIKEN KYSELYLOMAKE

Koulu: _____ Luokka-aste: _____

Ympyröi vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi

1 täysin eri mieltä

2 jokseenkin eri mieltä

3 en eri mieltä enkä samaa mieltä

4 jokseenkin samaa mieltä

5 täysin samaa mieltä

Ystävyyden käsitteleminen Filiasiumin ystävysten avulla oli mieluisaa. 1 2 3 4 5

Opin ystävyydestä Filiasiumin ystävysten avulla jotain uutta. 1 2 3 4 5

Kirjoita lyhyesti, mitä uutta opit?

Tehtävät olivat minulle helppoja. 1 2 3 4 5

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti omin sanoin.

Mistä mielestäsi tunnistaa hyvän ystävän?

Mikä oli mielenkiintoisinta tunneilla, joilla käytettiin Filiasiumin ystävykset -oppimateriaalia?

Mikä oli mielestäsi oppimateriaalissa hyvää (jos siinä mielestäsi oli jotain hyvää)?

Mikä oli mielestäsi oppimateriaalissa huonoa (jos siinä mielestäsi oli jotain huonoa)?

Ympyröi ne vaihtoehdot, jotka pitävät paikkansa sinun kohdallasi. Voit valita useamman vaihtoehdon.

Olemme elämänskatsomustiedossa aiemmin keskustelleet:

- A valinnoista oikean ja väärän välillä
- B millainen on ystävä
- C ystävällisestä käytöksestä muita ihmisiä kohtaan
- D muiden kunnioittamisesta

Olemme käsitelleet näitä asioita seuraavin keinoin:

- A keskustelemalla elämänskatsomustiedon tunnilla
- B keskustelemalla toisen oppiaineen tunnilla
- C tekemällä aiheeseen liittyviä tehtäviä elämänskatsomustiedon tunnilla
- D juttelemalla kavereiden kanssa välitunnilla tai vapaa-ajalla
- E viettämällä koulussa niihin liittyvää teemapäivää
- F tekemällä niihin liittyviä näytelmiä tai muita draamaharjoituksia

Filiasiumin ystävykset -oppimateriaali

Ella
Mattsson

Heli
Nissinen

Kuvitus:
Mia-Carita Lahtinen



Elämäkatsomustiedon oppimateriaalipaketti 3. – 4. luokalle

OPETTAJALLE

Käsissäsi on Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikköön tehdyn kandidaatin tutkielman lopputuotoksena syntynyt oppimateriaali, joka on tarkoitettu 3. – 4. luokan oppilaille elämänskatsomustiedon tunneille. Materiaalia voi hyödyntää myös muiden oppiaineiden tunneilla. Oppimateriaalin teemana on ystävyys, ja se noudattaa valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteita.

Ystävyyden teeman kautta pyrimme käsittelemään toisten tunteiden huomioimista sekä ihmisten kohtaamiseen liittyvien valintojen tekemistä. Tehtävien avulla oppilaat pääsevät pohtimaan omia arvojaan sekä kehittämään omaa identiteettiään.

Oppimateriaali rakentuu kolmesta osasta, joita yhdistää tarina kolmesta ystävyksestä. Jokainen osio alkaa pienellä tarinalla, jonka lopussa nousee esiin jokin ongelma. Tehtävien avulla pyritään käsittelemään kyseistä aihetta oppilaan omista lähtökohdista käsin. Opettajan päätettäväksi jää, kuinka paljon tehtävien lomassa tapahtuu keskustelua ja yhteistä pohdintaa koko ryhmän kesken. Tarkoituksena kuitenkin on, että jokaisen osion päätteeksi ryhmän kanssa toteutetaan yhteenveto käsitellyistä aiheista.

Osioissa 1 ja 2 yhteenveto olisi tarkoitus toteuttaa ennen viimeistä tehtävää. Tällöin oppilas saa itse muodostaa käsityksen aiheesta yhdessä käydyn keskustelun pohjalta. Osiossa 3 yhteenveto tapahtuu esitysten purkamisen yhteydessä.

Oppimateriaali on suunniteltu niin, että siitä voi tarvittaessa ottaa käyttöön vain halutut tehtävät. Oppimateriaali on tulostettavissa A4 ja A5 – kokoisina.

Mukavia hetkiä ystävyyden parissa!

Tekijät:

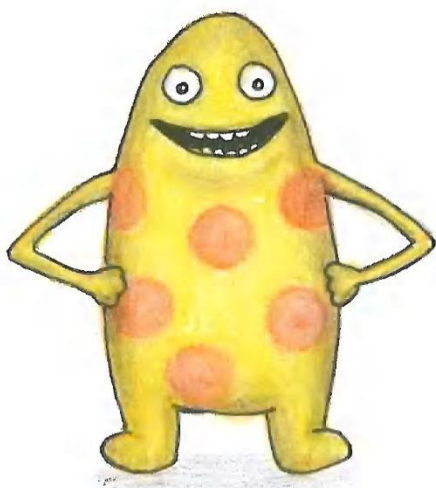
Ella Mattsson
mattsson.ella@gmail.com

Heli Nissinen
heli.j.nissinen@gmail.com

Tampereella huhtikuussa 2016



Sipi asuu Filiasiumilla. Filiasium sijaitsee galaksissa W368M. Sipi ei ole koskaan matkustanut pois planeetaltaan. Sipi lempipuuhaa ovat kaikenlaiset ulkoleikit. Erityisesti hän nauttii avaruusnorsupallon pelaamisesta kavereiden kanssa. Sipi on hyväntuulinen ja reipas sekä innokas tutustumaan uusiin ystäviin. Hänellä on tapana miettiä, ennen kuin tekee mitään hätiköityä. Sipi pyrkii välttämään tilanteita, joissa hän tuntee olonsa epävarmaksi ja ulkopuoliseksi.



Papu on reipas seikkailija, joka saapuu Filiasium-planeetalle. Hän on vieraillut jo useilla planeetoilla ja matkustanut läpi monen galaksin. Vierailuillaan Papu on huomannut, miten vaikeaa on joskus ymmärtää toisen planeetan asukkaita. He saattavat puhua hassusti tai käyttäytyä erilailla. Papu on kuitenkin selvinnyt tilanteista olemalla avoin ja kiinnostunut kaikesta uudesta. Hän onkin jo paljon viisaampi kuin lähtiessään ensimmäiselle matkalleen. Mitäköhän seuraava matka tuo tullessaan?



Rymy on Sipi ystävä. He asuvat samalla planeetalla ja viettävät paljon aikaa yhdessä. Rymyn tunnistaa jo kaukaa hänen kuuluvasta naurustaan. Hän on luonteeltaan rohkea. Jos jotain tapahtuu, Rymyn löytää sieltä varmasti. Rymy on ystävänä luotettava, mutta vauhdikkaan luonteensa takia häneen voi olla vaikea tutustua. Toistaiseksi Rymy on päätenyt seikkailuihin vain Filiasiumilla. Hän kuitenkin haaveilee naapurigalakseihin matkustamisesta ystäviensä kanssa. Koskaan ei voi tietää, mitä kaikkea jännittävää muilta planeetoilta voi löytyä!

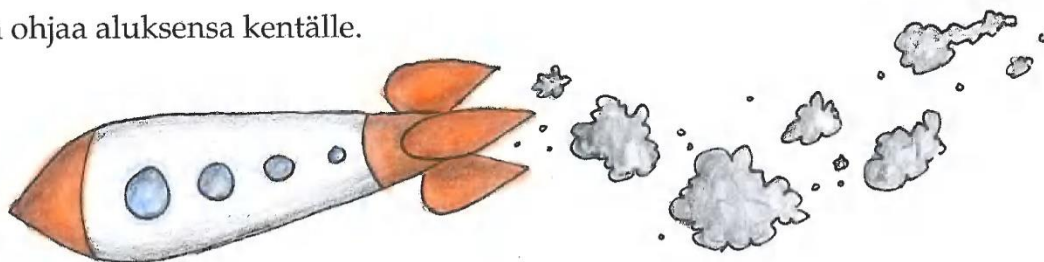
1 Mitä ystävä tarkoittaa?

Galaksi W368M on tavallista hiljaisempi. Vain 16 alusta odottaa laskulupaa Filiasiumille. Pienin näistä aluksista on Papun. Papulla on tuttu tunne vatsanpohjassa. Aivan kuin siellä olisi perhosia räpyttelemässä. Papu on innoissaan, kun hän pääsee jälleen vierailemaan uudella planeetalla. Häntä myös jännittää, sillä hän ei tiedä, millaisia planeetan asukkaat ovat ja miten he käyttäytyvät.

- Laskeutumislupa myönnetty. Tervetuloa Filiasiumille! Papulle ilmoitetaan.

- Huh! Ihanaa saada pitkän matkan jälkeen maata jalkojen alle! Papu riemuitsee.

Iloisin mielin hän ohjaa aluksensa kentälle.



Planeetta näyttää Papusta kauniilta ja mielenkiintoiselta. Filiasium oikeastaan muistuttaa häntä hänen omasta kotiplaneetastaan, mutta siellä on paljon rauhallisempaa. Filiasiumilla tuntuu olevan paljon enemmän elämää ja ääniä. Tämä vaikuttaa paikalta, jossa voi nähdä ja kokea paljon uutta.

Papu lähestyy puistoa, josta kuuluu iloisia ääniä. Tullessaan lähemmäs, hän tunnistaa äänet nauruksi. Tuo nauru saa Papunkin hymyilemään, ja hän päättää ottaa selvää naurun lähteestä.

Sipi ja Rymy ovat juuri lopettamassa avaruusnorsupallon pelaamista kavereidensa kanssa, kun he huomaavat vähän matkan päässä yksinäisen hahmon.

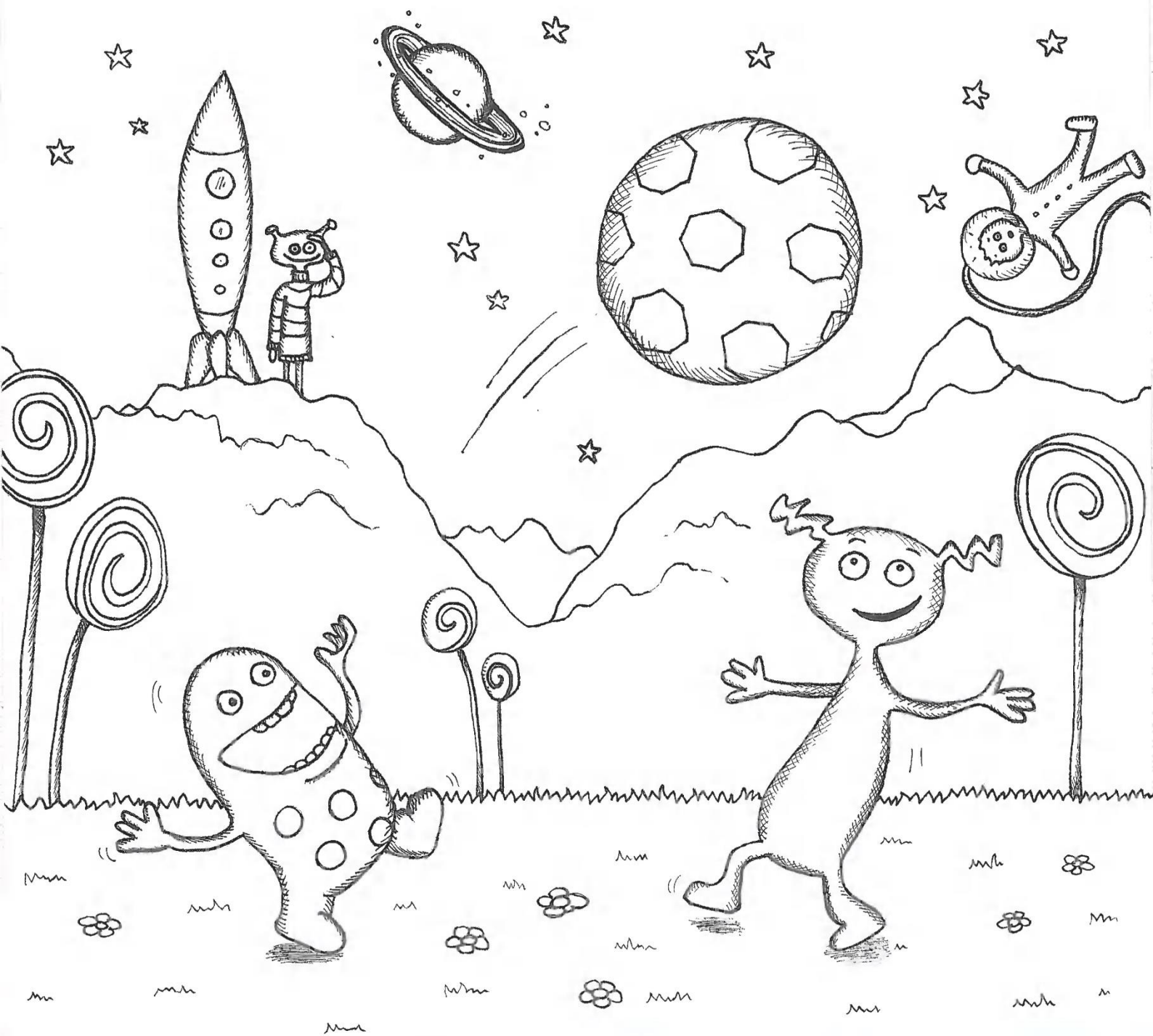
- Kukakohan tuo on? Sipi kysyy Rymyltä.

- En tiedä, mutta otetaan selvää! Rymy huikkaa samalla, kun hän jo juoksee kohti uutta tuttavuutta.

Sipiä hieman arveluttaa. Häntä harmittaa, kun Rymy ei taaskaan miettinyt kahta kertaa ennen kuin toimi. Pienen pohdinnan jälkeen Sipi kuitenkin päättää seurata ystäväänsä.

- Hei Sipi! Tässä on Papu. Papu tulee jostain ihan toisesta galaksista! Ajatella! Rymy esittelee innoissaan.

- Moi Papu! Minun nimeni on Sipi. Kauanko aiot olla Filiariumilla? Sipi kysyy.
- En tiedä. Riippuu siitä, kuinka paljon täällä riittää nähtävää ja opittavaa, Papu vastaa.
- Okei! Me voisimme Rymyn kanssa olla sinun ystäviä ja esitellä planeettaa sinulle. Miltä kuulostaa?
- Filiariumin esittely kuulostaa hyvältä, mutta te voisitte olla minun *mitä*? Papu hämmästelee.
- No ystäviä! Etkö tiedä, mikä on ystävä? Hei Sipi! Hän ei tiedä, mikä on ystävä! Rymy ihmettelee.
- Ei haittaa! Me voimme selittää, Sipi hymyilee ja tarttuu Papua kädestä.



Tehtävät

1. Kuka on sinun ystäväsi?

2. Mitä sinä yleensä teet ystäväsi kanssa?

3. Miten teistä tuli ystävät?

4. a) Mitkä seuraavista ominaisuuksista sopivat mielestäsi hyvälle ystävälle? Ympyröi.

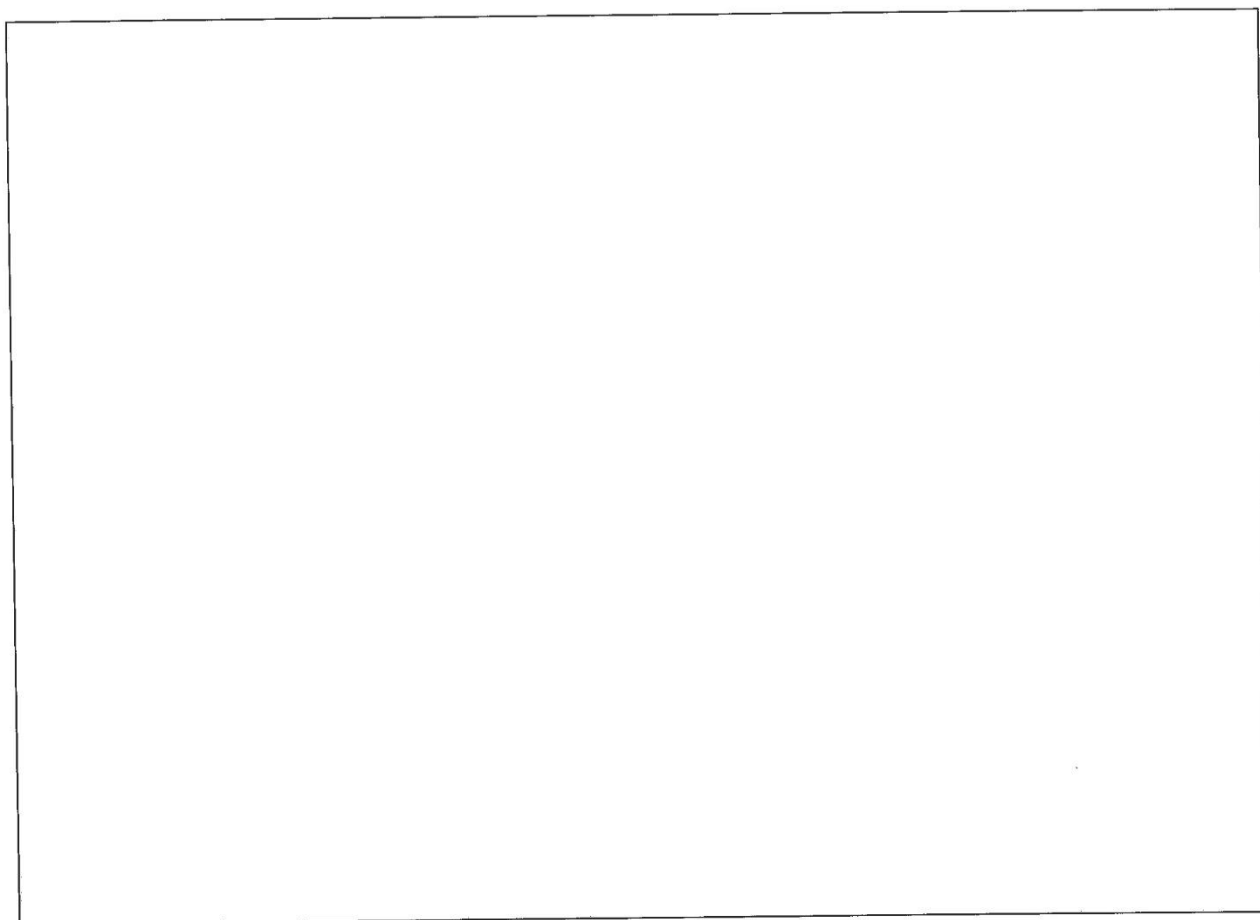
luotettava	rikas	puheliias
nimittelijä	epärehellinen	
hauska	urheilullinen	kiusaaja
itsekes	rehellinen	köyhä
ujo	hyvä kuuntelija	avulias

b) Mitkä ovat sellaisia ominaisuuksia, jotka mielestäsi eivät vaikuta ystävyYTEEN? Alleviivaa.

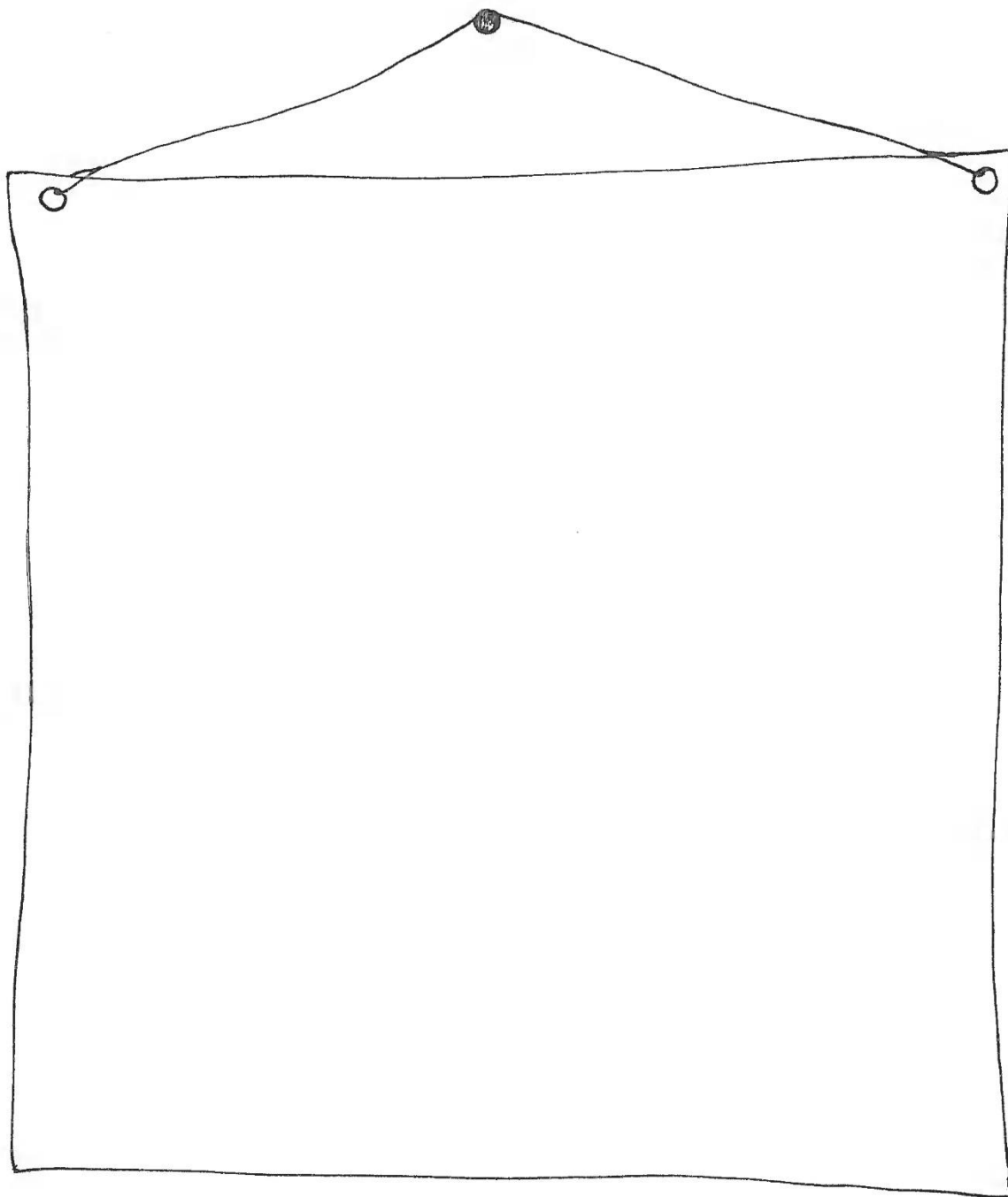
c) Mitä asioita sinä arvostat ystävässä? Mainitse kolme.

5. Kerro kolme asiaa, jotka tekevät sinusta hyvän ystävän.

6. Piirrä kuva tilanteesta, jossa olet ollut hyvä ystävä.



7. Sipi ja Rymy selittävät Papulle, mitä ystävä tarkoittaa. Auta heitä kirjoittamalla muistilapulle, mitä ystävä sinun mielestäsi tarkoittaa.



2 Ystävällisyys – mitä se on?

Papu on viettänyt Filiasiumilla jo viisi päivää ja on tutustunut planeettaan Sipin ja Rymyn kanssa. Tänään hän matkustaa ensimmäistä kertaa paikallisella bussilla. Papu oli hyvissä ajoin pysäkillä odottamassa. Juuri kun bussi kääntyy kulman takaa, juoksee Rymy hengästyneenä pysäkille.

- Huh! Ehdinpäs, vaikka meinasi tulla kiire, Rymy puuskuttaa.

- No minä jo mietin, että tuletko ollenkaan, Papu naurahtaa.

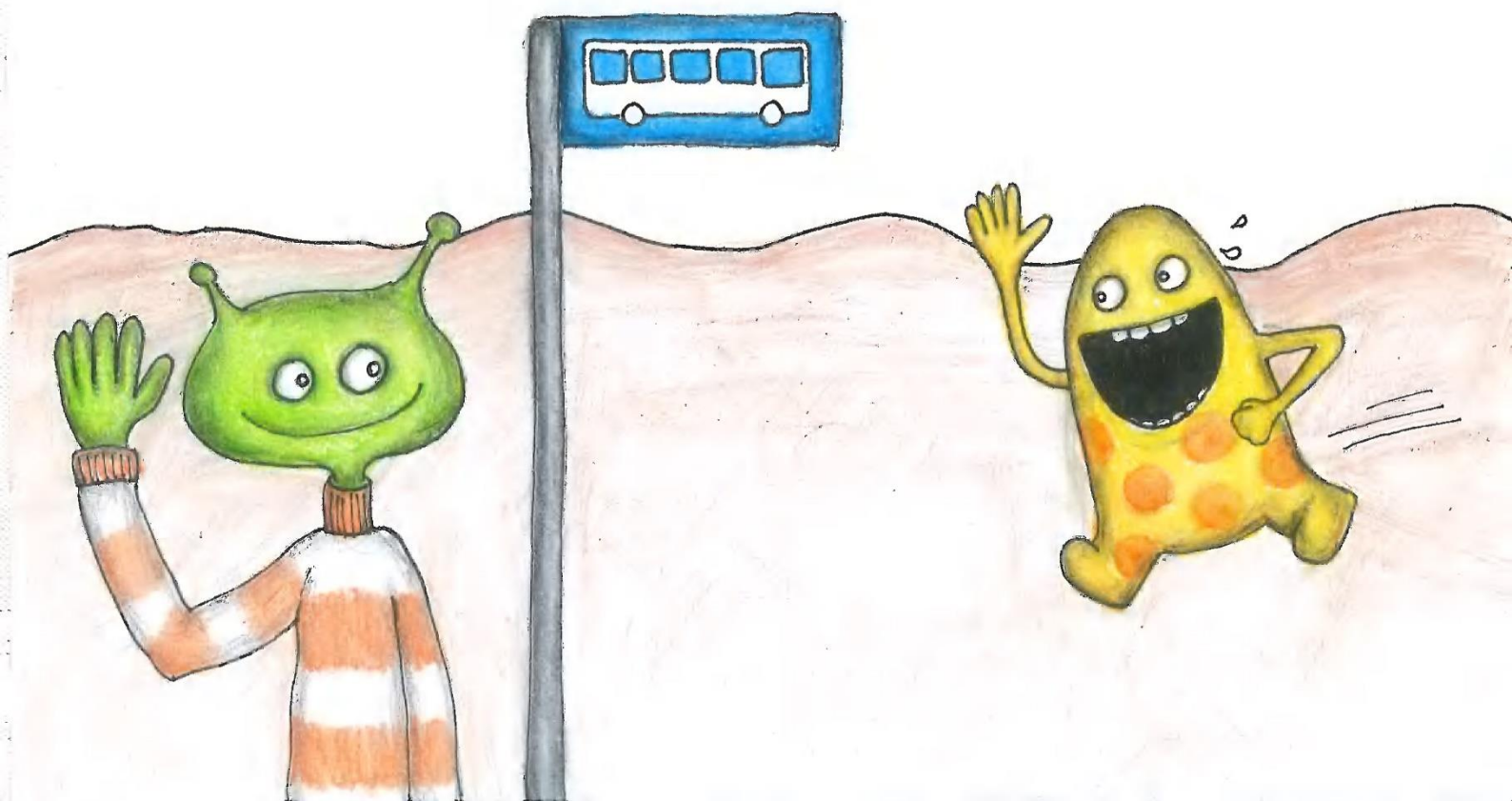
Ystävykset nousevat bussin kyytiin ja maksavat matkansa. Bussikuski tervehtii heitä iloisesti. Rymy vastaa tervehdykseen, mutta Papu hämmentyy. Papu ja Rymy menevät istumaan Sipin viereen, joka oli tullut kyytiin edelliseltä pysäkiltä.

- Miksi kuski tervehti minua? Enhän minä häntä tunne, Papu ihmettelee.

- Sehän on vain ystävällistä! Minusta on mukavaa nähdä vastassa hymyilevät kasvot, kun nousen kyytiin, Sipi selittää.

- On tärkeää olla ystävällinen kaikille. Siitä tulee hyvä mieli muille ja itsellekin, Rymy jatkaa.

- Ahaa... No... Mitä kaikkea pitää tehdä, että on ystävällinen? Ja milloin pitää olla ystävällinen? Lukeeko se jossain?



Tehtävät

1. Juttele parisi kanssa. Listatkaa ylös asioita, joita teille tulee mieleen sanasta *ystävällisyys*.

2. Ystävällisyysbingo.

- a) Valitse alle listatuista tilanteista 9 sellaista, jotka ovat omasta mielestäsi tärkeitä ystävällisyyden osoituksia.

Pidän toiselle ovea auki.	Tervehdin bussikuskia.	Nostan kaveriltani pudonneen hanskan ja annan sen hänelle.
Kaverillani on syntymäpäivä. Onnittelen häntä.	Kaverillani on uudet hienot lenkkarit. Kehun niitä.	Kaverini ei osaa läksyjä. Annan hänen kopioida omani.
Kaverini ei osaa läksyjä. Autan häntä.	Huomaan, että keittiön roskakori on täynnä. Vien sen ulos.	Huomaan, että äiti on väsynyt. Katan pöydän hänen puolestaan.
Kaveri leikkii yksin välitunnilla. Pyydän häntä mukaan leikkiin.	Vieruskaveri ei kuunnellut opettajan ohjeita. Kerron ne hänelle.	Törmään vahingossa ohikulkijaan. Pyydän anteeksi.

- b) Pelatkaa bingoa! Asettele valitsemasi 9 tilannetta ruudukkoon.
Opettaja luettelee tilanteita satunnaisessa järjestyksessä. Kun valitsemasi tilanne sanotaan, merkitse se rastilla.
Kun saat kolme rastia riviin, huuda BINGO!

3. Ympyröi itsellesi luontevin tapa toimia seuraavissa tilanteissa.

- A) Sinulta kysytään tietä lähimpään pankkiin. Et tiedä, missä pankki on.
- a) Kohautan olkapäitä ja jatkan matkaa.
 - b) Vastaan: "Valitettavasti en tiedä" ja jatkan matkaa.
 - c) Vastaan: "Valitettavasti en tiedä", mutta jään selvittämään, missä se voisi olla.
- B) Kaupan kassajonossa edessä olevan asiakkaan rahapussi putoaa ja kolikot leviävät lattialle.
- a) Autan keräämään kolikot.
 - b) Olen kuin en huomaisikaan.
 - c) Odotan hetken ja katson, auttaako kukaan muu. Jos ei, autan kolikoiden keräämisessä.
- C) Huomaat kirjastossa lattialle pudonneen kirjan, joka on rikki.
- a) Nostan kirjan takaisin hyllyyn.
 - b) Vien kirjan info-tiskille, jotta se voidaan korjata.
 - c) Jätän kirjan lattialle.

4. Keskustele kaverin kanssa, miten ystävä toimisi alla olevissa tilanteissa.

Miettikää, mikä Reaktio-sarakkeen ratkaisuista sopii parhaiten kuhunkin tilanteeseen. Yhdistä viivalla. Huomaathan, että yhteen tilanteeseen voi sopia useampi reaktio.

Tilanne

Reaktio

Ystävä kompastuu kengännauhoihinsa, mutta ei satuta itseään. ●

● Olet pahoillasi ystäväsi puolesta.

Ystävän koulureppu hajoaa koulumatkalla. ●

● Olet iloinen ystäväsi puolesta.

Ystävä kertoo, että on nähnyt uuden elokuvan, jonka sinäkin haluaisit nähdä. ●

● Sinua naurattaa.

● Olet pettynyt.

Pyydät ystävää leikkimään, mutta hän ei pääse, koska on lomamatkalla. ●

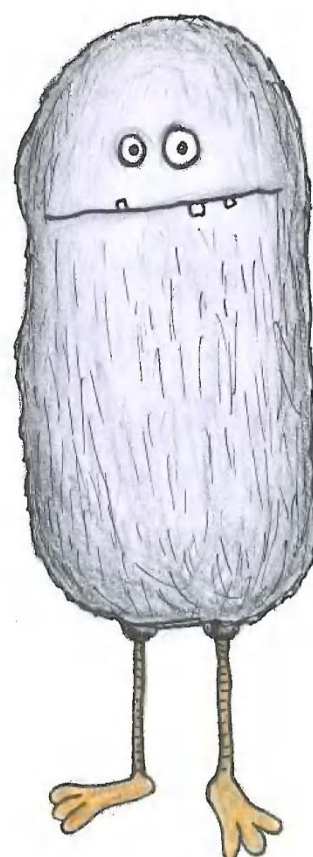
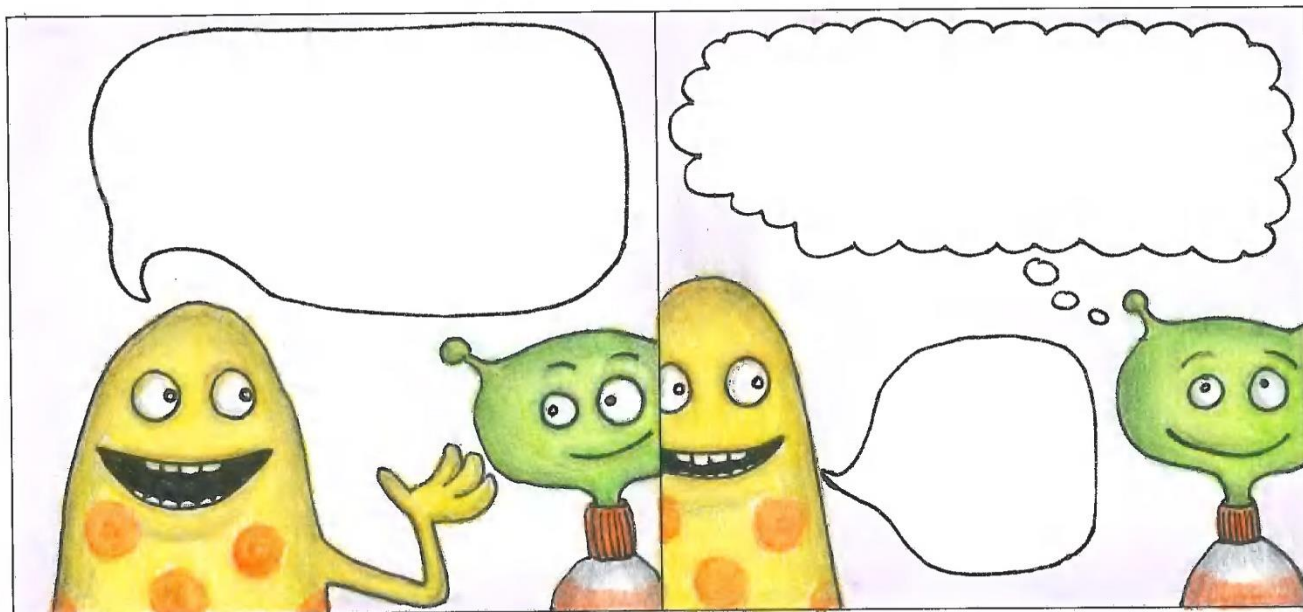
● Päädyt leikkimään toisen ystävän kanssa.

Ystäväsi piti olla pelissä joukkueen kapteeni, mutta loukkasi nilkkansa, eikä pääse peliin. ●
Sinut nimetään joukkueen kapteeniksi.

● Olet iloinen.

● Autat ystävääsi.

5. Papu ja Rymy keskustelevat ystävällisyydestä.
Täydennä Rymyn puhekuplat.
Entä mitä Papu ajattelee?



3 Valintoja ystävän arjessa

Papulla on takana kaksi hauskaa viikkoa Filiariumilla. Tuona aikana hän on nähnyt ja oppinut paljon uutta. Tänään hänellä ei ole suurempia suunnitelmia. Papu onkin lähtenyt ulos nauttimaan kauniista ilmasta. Kävellessään puistossa hän törmää yllättäen Sipiin.

- Moi Papu! Olipa hyvä, että tapasin sinut. Suunnittelin meneväni tänään elokuviin ja jäätelölle. Haluatko tulla mukaan? Sipi kysyy.

- Kiitos kutsusta, se kuulostaa mukavalta! Papu innostuu.

- Hienoa! Nähdään elokuvateatterin edessä, Sipi sanoo.

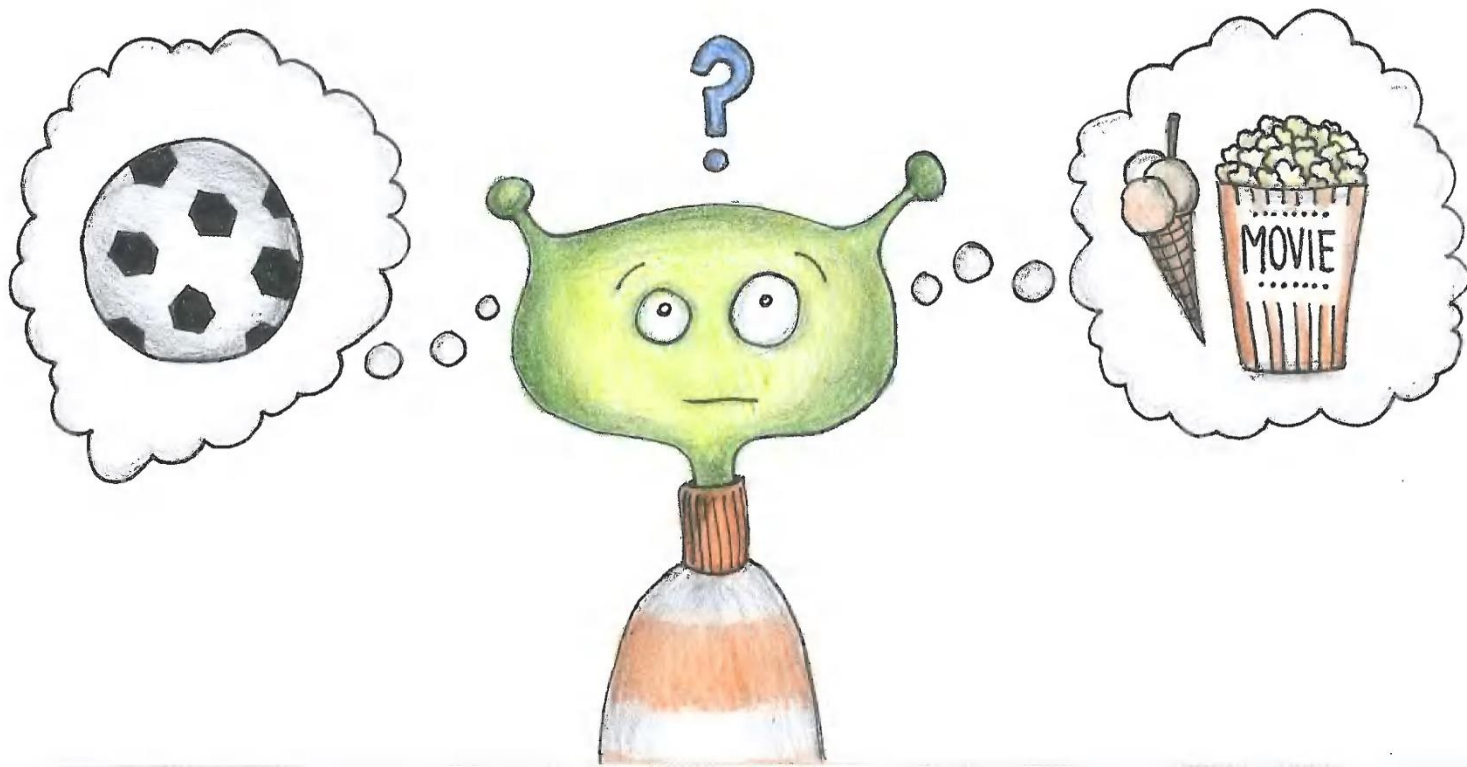


Myöhemmin samana päivänä Papu törmää Rymyyn, joka on matkalla puistoon pelaamaan.

- Hei Papu! Haluatko lähteä pelaamaan kanssani avaruusnorsupalloa? Rymy kysyy.

- Voi ei. Haluaisin kyllä, mutta en tiedä, voinko tulla, vastaa Papu.

Nyt Papulla on ongelma. Hän on Filiariumille tulostaan asti halunnut pelata tätä hauskalta kuulostavaa peliä, mutta hän on jo luvannut Sipille lähtevänsä elokuviin ja jäätelölle. Papu ei tiedä, mitä hänen pitäisi tehdä.



Tehtävät

1. Lue väittämät.

- a) Piirrä 😊, 😐 tai ☹️ riippuen siitä, onko tilanne mielestäsi hyvää ystävyyttä.

A	Papu pyytää Sipiä leikkimään. Sipi sanoo, että hänen pitää olla kotona tämä päivä. Myöhemmin Papu näkee Sipin ulkona pelaamassa palloa.	
B	Rymy pyytää Papua pyöräilemään. Papu vastaa, että tulee, jos saa ajaa Rymyn uudella pyörällä.	
C	Sipi on Rymyn luona kylässä. Sipin pitää lähteä kotiin, mutta ulkona sataa kaatamalla. Rymy tarjoutuu lainaamaan Sipille kumisaappaita ja sateenvarjoa.	
D	Huomenna on tärkeä avaruusnorsupalloturnaus. Sipin pitää lähteä kotiin syömään. Papu ja Rymy sanovat: "Jos lähdet nyt, et pääse meidän joukkueeseen pelaamaan huomenna."	

- b) Verratkaa parin kanssa piirtämiänne hymynaamoja.

Päädysittekö samanlaisiin hymynaamoihin? _____

- c) Keskustelkaa mahdollisista eroista ja perustelkaa, miksi valitsitte juuri ne hymynaamat.

2. Pelaa parisi tai pienen ryhmän kanssa.

Alla on erilaisia jokapäiväisiä tilanteita. Edetkää tilanne kerrallaan ja arpokaa noppaa heittämällä niille ratkaisut. Nopan silmäluku määrää, mikä ratkaisu tilanteelle valikoituu. Miettikää, onko ratkaisu mielestänne oikein vai väärin. Merkitse O tai V.

Tilanne	Ratkaisun numero	O / V
Sinä löydät koulun pihalta lompakon, jossa on sisällä 50€.		
Olet ostanut ison pussin lempikarkkejasi. Ystäväsi tulee kylään.		
Isä haluaisi katsoa uutiset televisiosta, mutta sinä haluaisit katsoa lempiohjelmaasi samaan aikaan.		
Äiti pyytää sinua hakemaan maitoa lähikaupasta.		
Pikkusiskosi haluaa mukaan leikkiisi.		
Huomaat kadun toisella puolella entisen naapurisi.		

Ratkaisut

- 1 Kerron siitä opettajalle
- 2 Vilkutan hänelle iloisesti.
- 3 Sanon, että "joku toinen kerta".
- 4 Tarjoan ystävälleni.
- 5 Otan rahat ja juoksen kauppaan.
- 6 En innostu ajatuksesta, mutta suostun.

3. Draamaharjoitus.

Palataan ongelmaan, johon Papu törmäsi. Hän on luvannut mennä Sipin kanssa elokuviin ja jäätelölle, mutta nyt hän haluaisikin kovasti mennä pelaamaan avaruusnorsupalloa Rymyn kanssa.

- Miettikää pienessä ryhmässä, miten teidän mielestä Papun pitäisi toimia.
- Kirjoittakaa keskustelun perusteella yhdessä tarinalle loppu.

[illegible]

- c) Nyt saatte esittää tarinan ja teidän siihen keksimän loppuratkaisun. Jakakaa roolit ja harjoitelkaa hyvin.



Nyt kun Papun ongelma on ratkaistu, voi hän paljon oppineena ja iloisin mielin jatkaa seikkailujaan. Hän voi luottaa siihen, että hänellä on aina kaksi hyvää ystävää odottamassa Filiariumilla!